



**Zilda Laura Ramalho
Paiva**

**O Ensino do Português como Instrumento de Formação
para a Cidadania na Educação de Adultos**



**Zilda Laura Ramalho
Paiva**

O Ensino do Português como Instrumento de Formação para a Cidadania na Educação de Adultos

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática do Português, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Serra F. Ançã, Professora Associada do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro



Apoio financeiro da *Fundação para a
Ciência e a Tecnologia*

Co-financiamento do POCI 2010



União Europeia
Fundo Social Europeu



Programa Operacional Ciência e Inovação 2010
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Dedico este trabalho

Ao meu marido, Reginaldo, pelo apoio incondicional e por ter me ajudado a superar todos os momentos difíceis nesta jornada;

Aos meus filhos, Reginaldo Filho, Letícia e Sofia pelo amor e pela paciência com uma mãe sempre ocupada;

Aos meus pais, Glênio Ramalho (*in memoriam*) e Maria Omar. De forma especial à minha mãe por ter acreditado na minha capacidade e por ter se esforçado sempre para que os filhos pudessem estudar.

o júri

presidente

Professor Doutor Armando da Costa Duarte
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professor Associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Professor Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório
Professor Auxiliar da Universidade da Beira do Interior

Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro e Madeira
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria do Socorro Pessoa
Professora Pós-Doutora Adjunta III-DE da Universidade Federal de Rondônia

agradecimentos

À minha orientadora Maria Helena Ançã pelo apoio e orientação no desenvolvimento deste trabalho.

Aos alunos e professores que participaram deste trabalho pela disponibilidade e simpatia nos diversos momentos desta pesquisa.

À minha tia, Conceição Lemos, que me iniciou no exercício da reflexão crítica.

Aos amigos portugueses que nos acolheram com carinho e que nos ajudaram a enfrentar as saudades de casa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram na construção deste trabalho. De forma especial, agradeço a Cláudia Gomes, amiga e confidente.

Finalmente, aos meus alunos do curso de Letras do Campus Universitário de Castanhal por terem comigo compartilhado o gosto pela aprendizagem.

palavras-chave

Língua Portuguesa, ensino/aprendizagem, cidadania, educação de adultos

resumo

Este trabalho pretende ser um contributo nas discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa, nas suas diversas variantes/variedades, e a formação para a cidadania na Educação de Adultos. Através da relação entre Consciência Crítica e a Consciência Lingüística procuramos analisar em quais aspectos o ensino da Língua Portuguesa pode contribuir na formação cidadã dos educandos. Para isso realizamos uma pesquisa empírica junto a sujeitos portugueses, brasileiros, moçambicanos e cabo-verdianos inseridos no ensino fundamental (básico) ou em cursos de pós-graduação. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas, da observação participante (intervenção em sala de aula) e de pesquisa documental. Os resultados apontam para a importância de elementos extra-lingüísticos e extra-escolares tanto para aprendizagem da norma padronizada da Língua Portuguesa quanto para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica do mundo.

keywords

Portuguese Language, teaching/learning, citizenship, adult education

abstract

This work aims at contributing to the discussion about the teaching/learning of the Portuguese Language, in its different varieties, and adult education for citizenship. By establishing a relationship between language awareness and critical awareness we have tried to analyse the aspects in which the teaching/learning of the Portuguese Language may contribute towards learners citizenship education. In order to accomplish our purposes, we carried out an empirical research with Portuguese, Brazilian, Mozambican and Cape Verdean individuals who were engaged in primary education or postgraduate courses. Data collection was carried out through semi-structures interviews, participant observation (classroom intervention) and documental research. Results provide evidence of the importance of extra-linguistic and extra-school elements for the learning of the standard variety of the Portuguese Language as well as for the development of a more critical awareness of the world.

ÍNDICE

Introdução.....	3
1. Relato pessoal sobre a escolha do tema.	3
2. Sobre a pertinência da temática	6
3. Objetivos do projeto e as questões de investigação.	7
4. Breve referência à metodologia utilizada.....	8
5. A estrutura da tese.....	10
 I Capítulo: Cidadania	15
1.1 O conceito de cidadania na história da humanidade	16
1.1.1 A cidadania na atualidade.....	21
1.2 A Cidadania na educação: formar ou formarmo-nos cidadãos?	31
1.2.1 A Cidadania na educação: a formação da Consciência Crítica	35
1.2.2 A Cidadania e o ensino da Língua Portuguesa.	40
1.3 Em resumo	44
 II Capítulo: A Consciência Lingüística	49
2.1 Língua Portuguesa – um pouco de história	49
2.1.1 As variantes lingüísticas da Língua Portuguesa	51
2.1.2 As variedades lingüísticas na Língua Portuguesa	55
2.1.3 A questão da norma padronizada	55
2.2 A Consciência Lingüística	58
2.2.1 Sobre o Conceito	60
2.3 Sobre os domínios e os níveis da Consciência Lingüística	65
2.3.1 Os domínios da Consciência Lingüística	65
2.3.2 Os níveis de Consciência Lingüística.....	67
2.4 Fatores que podem influenciar no desenvolvimento da Consciência Lingüística	74
2.5 Instrumentos de identificação da Consciência Lingüística	76
2.6 Em resumo	80

III Capítulo: A Educação de Adultos.....	85
3.1 Breve Histórico da Educação de Adultos	85
3.1.1 A história da Educação de adultos em Portugal e no Brasil	89
3.1.1.1 A Educação de Adultos em Portugal.....	90
3.1.1.2 A Educação de Adultos no Brasil.....	96
3.1.1.3 Em jeito de conclusão.....	101
3.2. Os modelos atuais de Educação de Adultos.....	103
3.3 Os contextos da Educação de Adultos	106
3.4. Quem são os educandos adultos no processo de aprendizagem	107
3.4.1 Características dos adultos no processo de ensino/aprendizagem ...	109
3.5 A especificidade da Educação de Adultos e o Ensino de Língua Portuguesa.	113
3.5.1 Ensinar Português para sujeitos adultos.	115
3.6 Em resumo	118
 IV Capítulo – Metodologia de Trabalho.....	 123
4.1 Dos objetos à abordagem metodológica.....	124
4.2 Sobre os objetivos do estudo e os métodos de pesquisa adotados.....	126
4.2.1 As opções metodológicas	130
4.2.1.1 A relação língua e sociedade.....	131
4.2.1.2 As concepções dos sujeitos.....	133
4.2.1.3 Os métodos e instrumentos de pesquisa adotados.....	136
4.3 Da relação entre a temática e a escolha do público envolvido.....	142
4.4 Os grupos envolvidos	144
4.4.1 Os residentes em Portugal.....	144
4.4.1.1 O grupo “Educação e Formação de Adultos”	145
4.4.1.2 Os grupos “Estudantes Portuguesas” e “Grupo Misto”	147
4.4.2 Sobre o trabalho com o Grupo de Educação na Terceira Idade.....	149
4.4.2.1 Justificativa para a escolha do Grupo de Educação na Terceira Idade.....	152
4.4.2.2 O Grupo de Estudos da Terceira Idade.....	155

4.4.2.3 Os sujeitos envolvidos	166
4.4.2.3.1 A professora	166
4.4.2.3.2 As turmas.....	166
4.5 Os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados junto ao Grupo de Estudos da Terceira Idade	170
4.5.1 As Entrevistas	176
4.5.1.1 Entrevistas semi-estruturadas em grupo	177
4.5.1.2 Entrevistas semi-estruturadas individuais	178
4.5.2 A observação participante.....	179
4.5.2.1 O material lingüístico.....	180
4.5.2.2 Os exercícios	185
4.5.2.3 A interação em sala de aula.....	186
 V Capítulo - A Análise de Dados	195
5.1 A trajetória escolar dos sujeitos	196
5.1 O caminho percorrido: entre a vida e a escola	196
5.2.1 Características dos sujeitos enquanto educandos adultos.....	208
5.3 As concepções dos alunos acerca da LP e a percepção de si enquanto falante	211
5.4 O Papel de elementos extra-escolares na aprendizagem da Norma Padronizada da Língua Portuguesa	212
5.4.1 O meio social: a família, a comunidade	213
5.4.2 A religião	215
5.5 O ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva instrumental / utilitária	224
5.5.1 Encontrando os sujeitos	225
5.5.2 Dificuldades no domínio da Norma Padronizada	227
5.5.2.1 Concordância Nominal	229
5.5.2.2 A Concordância Verbal	230
5.5.2.3 Alterações Fonéticas	231

5.5.2.4 Utilização inadequada de pronomes: pronomes do caso reto (sujeitos) no lugar de pronomes do caso oblíquo (objetos).	236
5.5.3 A Consciência Lingüística dos alunos	239
5.5.3.1 O discurso dos educandos sobre o seu desempenho lingüístico e sobre as diferenças entre as variantes/variedades da Língua Portuguesa	240
5.5.3.2 A identificação das dificuldades lingüísticas	242
5.5.3.2.1 O questionário	243
5.5.3.2.2 As atividades com as entrevistas	243
5.6 O ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva conscientizadora ...	250
5.6.1 Sobre as discussões que surgem acerca da língua	254
5.7 Os resultados obtidos sob à luz dos nossos objetivos	259
Conclusão.....	266
Bibliografia.....	272
Anexos e Apêndices	290

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Orégano	132
Figura 2 – Orégãos.....	132
Figura 3 – Organograma da Metodologia	139
Figura 4 – Atividade Cultural: Teatro	158
Figura 5 – Atividade Cultural: Dança	159
Figura 6 – Organograma do GETI	162
Figura 7 – Gráfico Demonstrativo por Faixa Etária	163
Figura 8 – Amo-te muito	173
Figura 9 – Movicel, sempre consigo	173
Figura 10 – Camião	182
Figura 11 – Aluguer de Gruas	182
Figura 12 – Amo-te Vanessa	183
Figura 13 – Telemóvel	184
Figura 14 – Sorvetes e Picolés	184
Figura 15 – Lavanderia	185
Figura 16 – Lavandaria	185
Figura 17 – Gráfico “ Objetivos dos educandos quanto aos estudos escolares”	204
Figura 18 – Turma da 3ª etapa	227

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Tópicos de Avaliação - CL	79
Quadro II - A Educação de Adultos em Portugal	95
Quadro III - A Educação de Adultos no Brasil	99
Quadro IV - Música “Atirei o pau no/ ao gato”	174
Quadro V - Variação Lingüística	178
Quadro VI - Cronograma de Atividades	188
Quadro VII - Variedade Lingüística dos alunos	222
Quadro VIII - Do Latim ao Português	235
Quadro IX - Comparação de desvios identificados	245

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (CD-ROM)

Anexo 2 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (CD-ROM)

Anexo 3 – Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (CD-ROM)

Anexo 4 – Entrevista Piloto (CD-ROM)

Anexo 5 – Conteúdo Programático de Língua Portuguesa

Anexo 6 – Ficha Sócio-Econômica do GETI

Anexo 7 – Conteúdo EFA (CD-ROM)

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice 1 – Entrevista em Grupo GETI (CD-ROM)

Apêndice 2 – Entrevistas individuais GETI (CD-ROM)

Apêndice 3 – Questionário “Eu aluno”

Apêndice 4 – “Eu e a Língua Portuguesa”

Apêndice 5 – Exercício “Enxertos de entrevistas” (CD-ROM)

Apêndice 6 – Exercícios sobre as diferentes variantes da LP

Apêndice 7 – Fotos de localidades do Pará/Brasil

Apêndice 8 – Guião Entrevista em Grupo – GETI

Apêndice 9 – Análise dos desvios (CD-ROM)

Apêndice 10 – Diferenças Brasil / Portugal

Apêndice 11 – Tabela de dados sócio-econômicos GETI (CD-ROM)

Apêndice 12 – Guião de Entrevistas EP

LISTA DE ABREVIACÕES

Palavras	Siglas
Língua Portuguesa	LP
Consciência crítica	CC
Norma padronizada	NP
Educação de Adultos	EA
Consciência linguística	CL
Língua materna	LM
Língua segunda	L2
Declaração universal dos direitos humanos	DUDH
Declaração dos direitos do homem e do cidadão	DDHC
Organização das nações unidas	ONU
Organizações não governamentais	ONGs
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	UNESCO
Estados Unidos da América	EUA
Índice de desenvolvimento humano	IDH
Variante Portuguesa	VP
Variante Brasileira	VB
Variante Africana	VA
Língua Oficial	LO
Língua Nacional	LN
Variedades Africanas do Português	VAPs
Conferência Internacional de educação de adultos	CONFINTEA
Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos	PNAEBA
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos	ANEFA
Centros de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências	CRVCC
Educação e Formação de Adultos	EFA
Direcção-Geral de Formação Vocacional	DGFV
Movimento Brasileiro de Alfabetização	MOBRAL
Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos	ENEJA's
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	SECAD
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Educação Formal	EF
Educação Permanente	EP
Educação Informal	EI
Educação não Formal	ENF
Grupo de Educação na Terceira Idade	GETI
Secretaria Municipal de Educação e Cultura	SEMEC
Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa	PALOP
Grupo Misto	GM
Universidade Federal do Pará -	UFPA

<i>Campus</i> Universitário de Castanhal	CUC
Núcleo Pedagógico Integrado)	NPI
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Concordância Nominal	CN
Concordância Verbal	CV
Utilização Inadequada de Pronome	UPI
Alterações fonéticas	AF

SIGLAS DOS GRUPOS ENVOLVIDOS

Sujeitos EFA

Professora: AM/EFA

Alunos: A/EFA, G/EFA, P/EFA, GG/EFA, AI/EFA, MC/EFA e M/EFA.

Sujeitos GETI

Professora: BR/GETI

3ª Etapa: RG/GETI, E/GETI, AA/GETI, MB/GETI, CV/GETI, RA/GETI, J/GETI, RC/GETI, EZ/GETI, MM/GETI, MO/GETI, R/GETI e JS/GETI.

4ª Etapa: MC/GETI, RJ/GETI, MR/GETI, ML/GETI, M/GETI, N/GETI, MN/GETI e MQ/GETI.

Estudantes Portuguesas

MI/EP, AL/EP e RM/EP.

Grupo Misto

E/GM, AR/GM, AC/GM e N/GM.

Eu tenho um Sonho

(...)

E quando isto acontecer, quando nós permitimos o sino da liberdade soar, quando nós deixarmos ele soar em toda moradia e todo vilarejo, em todo estado e em toda cidade, nós poderemos acelerar aquele dia quando todas as crianças de Deus, homens pretos e homens brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão unir mãos e cantar nas palavras do velho spiritual negro:

"Livre afinal, livre afinal".

Discurso de *Martin Luther King* (28/08/1963)

Introdução

1. Relato pessoal sobre a escolha do tema

Quando, em 1940, Paulo Freire iniciou os seus trabalhos voltados para uma “educação libertadora”, nem nós e nem a maioria dos nossos amigos tínhamos nascido. O período conturbado da ditadura brasileira não foi por nós vivenciado e, mesmo os nossos pais, não o presenciaram nas suas realidades mais duras, já que moravam em locais muito distantes dos centros revolucionários. Esse período, embora ainda vivo em suas memórias, não deixou lembranças marcantes ou dolorosas como o fez a muitos outros brasileiros.

Na década de 80, quando Tancredo Neves, primeiro presidente civil após o golpe de 1964, foi eleito presidente e morreu logo a seguir, nós choramos junto com familiares e amigos, muito mais pela partilha da dor que se observava através dos meios de comunicação em forma de comoção nacional do que por entender ou vivenciar na prática o que estava acontecendo.

A nossa trajetória de vida foi muito parecida com a de muitas outras jovens de classe média: estudamos em escolas particulares, participamos ativamente da vida religiosa da igreja que freqüentávamos, fizemos amigos, brincamos muito. Nada havia, para além de algumas situações esporádicas, que nos fizesse refletir acerca da situação social em que se encontravam muitos cidadãos do nosso país. O conforto e a segurança da família nunca faltaram.

Foi na adolescência que as primeiras mudanças começaram a se fazer notar. A morte dos nossos avós maternos, com os quais convivemos durante muitos anos, é a primeira lembrança que temos acerca da mudança da nossa percepção do mundo. Não porque a morte fosse para nós algo inconcebível, mas porque o nosso mundo perfeito, construído nas experiências vividas até ali, começou a se desfazer deixando entrar outras realidades do mundo mais “adulto”. Além disso, a participação mais ou menos freqüente em um grupo de jovens que procuravam vivenciar o “amor fraterno” através de ações concretas

foi também responsável por uma percepção mais abrangente da nossa realidade social.

Depois deste momento, foi como professoras e estudantes do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, que outras situações vieram contribuir para marcar a nossa consciência enquanto cidadãs. Fomos professoras numa escola pública de um bairro muito carente da nossa cidade e foi naquele local que nos descobrimos menos cidadãs e menos solidárias do que nos julgávamos. Isso aconteceu porque percebemos que nós só defendíamos e pregávamos a cidadania e a solidariedade enquanto estas não exigissem de nós mais do que alguns momentos que nós mesmas decidíamos quando deveríamos dar. A partir do momento em que uma prática mais efetiva se fez necessária, não nos lembramos de termos agido de maneira tão solidária. Como disse, na época, uma tia nossa, em um dos nossos muitos momentos de egoísmo “não podemos viver na clausura da nossa família porque, se não ajudarmos a melhorar a vida de todos, os problemas que vemos fora de casa chegarão até nós de forma, às vezes, até violenta”.

Na universidade, o contato com um grupo cujo trabalho era voltado para a cidadania, nos ajudou a refletir sobre as nossas concepções e práticas enquanto professoras e cidadãs. Foi neste espaço, enquanto aluna e professora que tivemos o nosso primeiro contato com o trabalho desenvolvido por Paulo Freire. As idéias que este educador defendeu nos quatro cantos do mundo começaram a impregnar a nossa prática docente.

Durante todos esses momentos, embora não tenhamos, na prática, modificado muito as nossas ações, sentíamos que aquela semente de conscientização crítica se fazia presente, algumas vezes regada através de leituras de textos especializados, outras vezes através de conselhos nem sempre bem aceitos. Foi por causa desta semente e da vontade consciente de fazê-la crescer em nós e naqueles que nos rodeiam que optamos por desenvolver este trabalho como forma de também contribuir, como muitos outros trabalhos que são realizados pelo mundo afora, para a construção de um mundo mais justo e solidário no qual cada pessoa tenha o direito a fazer as próprias escolhas e

tenha o acesso às condições para realizá-las. Nesse sentido, este trabalho consistiu não somente em uma tentativa de contribuição aos estudos que abordam a formação para a cidadania, mas também como um *continuum* da nossa própria formação cidadã que, como se poderá perceber no decorrer deste trabalho, esteve sempre relacionada à construção de concepções através da experiência cotidiana e da prática concreta.

Este trabalho encontra-se permeado pelas idéias defendidas por Freire e por muitos outros atores sociais como Leonardo Boff e Edgar Morin. As suas concepções do Homem e da sua relação com o mundo que o cerca encontram-se refletidas no nosso percurso teórico e na forma como abordamos o ensino da Língua Portuguesa (LP). Em todo o texto, a concepção do homem como ser integral é uma constante.

Como será discutido mais adiante a relação entre a língua e aqueles que a falam é muito íntima. São como duas faces de uma mesma moeda. Por esse motivo, também a forma como este texto foi escrito e construído reflete a nossa relação com a LP. Este trabalho é uma volta à infância, à nossa terra natal, à terra dos nossos pais, ao nosso Brasil de muitas falas. É também um adentrar em outras culturas (portuguesa, angolana, cabo-verdiana, moçambicana) nas quais a LP exerce um papel fundamental enquanto instrumento de expressão cultural e de comunicação.

Quando lemos pela primeira vez o livro “A língua de Eulália”, de Marcos Bagno, não entendemos porque uma das personagens principais, a “tia professora”, não insistiu em modificar a forma como a Eulália, a empregada da família, falava. Hoje, a cada vez que escutamos uma pessoa falar em LP – seja brasileiro, português ou africano – com o seu sotaque próprio por causa da terra natal, com sua maneira peculiar de criar a LP, percebemos a importância da fala na construção que fazemos de um país, das suas e da nossa história.

Quando chegamos em Portugal, por exemplo, estranhamos e desconfiamos do novo Português que se apresentava. Um Português muito próximo daquele que estudamos nas gramáticas escolares no Brasil. Era um Português em que as ‘pessoas’ vinham sempre depois do verbo e no qual a

palavra “mamãe”, considerada incorreta pelo computador que insistia em sublinhá-la de vermelho, era substituída na boca dos meus filhos pela palavra “mamã”. É claro que estranhámos e nos sentimos invadidas, tolhidas, naquilo que uma pessoa tem de mais seu: a forma como fala a sua língua. Assim, sofremos nos primeiros momentos de adaptação a uma nova realidade lingüística que, aos poucos, fomos percebendo não como ameaçadora, mas como uma oportunidade de nos reconhecermos como brasileiras que somos e de ver que a LP é muito mais do que aquilo que aprendemos na escola e também muito mais do que a norma considerada “correta” ou “padrão”. Ela é a junção de todas as formas possíveis de se falar a língua e na qual todos têm a oportunidade de viver e de se expressar.

2. Sobre a pertinência da temática

No mundo em que vivemos, não basta que saibamos ler e escrever para sermos cidadãos. Também não basta sabermos quais são os nossos direitos e deveres perante o estado ou perante outro ser humano. A cidadania, na atualidade, não se resume a isso, vai mais além. É o colocar-se no lugar do Outro, é o ser capaz, se necessário, de abrir mão dos próprios interesses para o bem da coletividade. Formar o cidadão hoje, como iremos discutir no primeiro capítulo, não é uma tarefa que seja fácil porque o próprio mundo dificulta a formação do Homem enquanto ser integral (corpo, mente, espírito).

Nesse sentido, todas as esferas da vida, pública ou privada, todos os contextos de interação devem ser instrumentos de formação deste novo Homem, menos egoísta e mais solidário. A educação não pode fugir a regra, nem tampouco o ensino da língua, no nosso caso, da LP. Assim como todas as disciplinas escolares, o ensino da LP deve ser também mais um dos instrumentos de formação para a cidadania.

Embora, no âmbito da alfabetização de adultos, a concepção mais crítica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita já esteja mais desenvolvida, devido

principalmente aos trabalhos de Paulo Freire, nas outras séries isso não é tão comum de se observar. De uma maneira geral, continuamos direcionados apenas para a língua em si mesma, para o estudo das suas estruturas internas, sem levarmos em consideração todos os outros aspectos mais reflexivos que podem ser abordados. Além disso, a preocupação com a formação profissional com a especialização das práticas educativas estão comprometendo a formação humana.

Ora, se o Homem é um ser integral, a educação deve procurar formá-lo como um todo e não apenas em alguns dos seus aspectos. Sob essa perspectiva o ensino da LP deve abranger tanto o domínio da leitura e da escrita e da norma lingüística de maior prestígio social quanto questões relacionadas diretamente à formação da Consciência Crítica (CC) e à aprendizagem de valores como a abertura ao Outro, a solidariedade, a aceitação da diferença.

3. Objetivos do projeto e as questões de investigação

Neste estudo, objetivamos, de uma forma geral, perceber sob que aspectos o ensino da LP pode ser um contributo na formação cidadã dos educandos adultos. De forma específica, procuramos identificar elementos extra e intra-lingüísticos que tanto afetam a performance lingüística dos sujeitos em Português quanto podem ser utilizados como fatores de apoio no domínio mais efetivo da Norma Padronizada (NP) da língua e no desenvolvimento de uma consciência mais crítica do mundo.

No nosso trabalho procuramos, então, dar resposta às seguintes questões:

- Em que aspectos o ensino da LP pode contribuir no desenvolvimento da CC e, conseqüentemente, na formação para cidadania em contexto de Educação de Adultos (EA)?
- Quais as concepções que os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da LP, professores e alunos, possuem acerca

da língua e de que forma essas concepções afetam as suas atitudes perante os usos da LP?

Para tentar responder a essas questões, delimitamos o nosso campo de estudo a objetivos que conseguissem abranger questões relacionadas ao desenvolvimento da CC e da Consciência Lingüística (CL) dos sujeitos. Nesse sentido, objetivamos:

- Identificar elementos lingüísticos e extra-lingüísticos na LP que auxiliem na formação/aprimoramento da CC dos educandos;
- Identificar as concepções que os sujeitos têm da LP e os fatores que influenciaram/influenciam a sua maneira de pensar;
- Analisar o nível de CL dos educandos;
- Identificar a existência de diferentes níveis de CL nos educandos.

4. Breve referência à metodologia utilizada

Como a nossa área de atuação é o ensino da LP é nela que vai residir o nosso foco de estudo porque acreditamos que em qualquer área na qual os seres humanos interajam – a educação, a saúde, o desporto, ... – pode-se realizar um trabalho voltado para a formação da cidadania.

No decorrer da leitura deste trabalho, pode-se perceber uma relação constante entre as temáticas que serão abordadas e a realidade social ou os contextos nos quais estas se inserem. Não há como desvinculá-los. Como Paulo Freire testemunhou em seus escritos, muitas das respostas que obteve ao seu trabalho também se deveram às realidades nas quais foram desenvolvidas. Isso quer dizer que não há propostas prontas e fechadas que sirvam para todas as realidades ou para qualquer grupo de pessoas.

Quanto aos outros, que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também o meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (Freire, 1977, p. 17).

Esta afirmação de Paulo Freire demonstra a metodologia que procuramos seguir na construção deste trabalho. Não refletimos unicamente sobre a prática freiriana ou as suas concepções, mas procuramos repensá-las no contexto de ensino de LP na EA. No entanto, abordar a cidadania através do ensino do Português não é simples porque muitos fatores influenciam no seu desenvolvimento desde questões pessoais até questões políticas. Além disso, a própria realidade lingüística da LP, com suas múltiplas variantes e variedades, é também um fator importante a ser considerado.

A LP é utilizada, como Língua Materna (LM) ou Língua Segunda (L2), em diversos países do mundo (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, entre outros) e, por esse motivo, apresenta em sua estrutura características específicas de cada povo que a fala. Essas diferenças podem ser percebidas nos níveis de estruturação da língua – fonético, morfológico, sintático, semântico, lexical – embora alguns desses apresentem uma maior incidência de diferenciação do que outros.

Além das diferenças que se percebem entre falantes da LP oriundos de países diversos, outras variações lingüísticas, agora relacionadas a um único país, também são importantes de serem analisadas. No caso do Brasil, por exemplo, a diferença entre a variedade lingüística utilizada pela escola e a que é

falada por grande parte da população brasileira serve, muitas vezes, como forma de exclusão social. Nesse sentido, as relações que resultam desta realidade lingüística e as concepções dos falantes a esse respeito são para nós essenciais na formação da CC.

Como forma de recolher informações acerca das concepções dos sujeitos e da sua própria CL, fizemos uso de diversos instrumentos de coleta de dados: a entrevista semi-estrutura, a pesquisa documental, a interação direta com o público-alvo. Todo o trabalho desenvolvido se enquadrou no campo das pesquisas do tipo qualitativas e, de forma mais específica, no método dos estudos de caso.

Vale ressaltar que devido a abrangência da temática e os locais em que foram recolhidos uma parte significativa dos dados, o nosso público-alvo consistiu não apenas em um único grupo, mas em quatro grupos que, dadas as suas características específicas, desempenharam diferentes papéis no decorrer desta investigação.

5. A estrutura da tese

Todos os capítulos teóricos da tese são constituídos, ainda que de forma abreviada, por uma parte histórica acerca da temática central abordada. Isso porque consideramos importante a relação que se faz entre as concepções de mundo e de Homem no decorrer da história e as suas incidências no contexto educativo.

Como acontece na maioria dos projetos de investigação, esta tese não tinha inicialmente o formato que hoje apresentamos. A estrutura da nossa tese é resultado de uma nova perspectiva que, a partir dos pressupostos iniciais, foi sendo desenvolvida através de pesquisa realizadas durante o nosso processo de investigação. Para dar conta do trabalho que desenvolvemos, a tese foi dividida em cinco capítulos, sendo os três primeiros voltados para o referencial teórico e

os dois últimos relacionados à metodologia utilizada e aos resultados alcançados no trabalho de campo.

O primeiro e o terceiro capítulos intitulados “Cidadania” e “A Educação de Adultos” abordam duas temáticas que se fazem presente já no título da tese: a formação para a cidadania e a EA. Cada um deles apresenta uma estrutura mais ou menos parecida: partimos de conceitos já formulados sobre as temáticas envolvidas dando ênfase na definição que se tem atualmente e que é, de fato, a que nos interessa e finalizamos fazendo uma relação entre os temas e o ensino da LP.

Enquanto esses dois capítulos consistem em temas que já estavam presentes desde que decidimos realizar este projeto, o segundo capítulo “A Consciência Lingüística” só passou a existir depois de termos realizado diversas leituras e pesquisa acerca da relação entre a LP e a CC bem como a partir de experiências lingüísticas vivenciadas em Portugal. Foram também estes fatos que nos levaram a alargar o nosso campo de pesquisa procurando abordar o ensino do Português a partir de uma visão mais geral sobre as suas diferentes variantes lingüísticas. Assim, no segundo capítulo, foram abordados a realidade lingüística da LP, os conceitos fundamentais da CL bem como os diferentes níveis dessa consciência e os fatores que influenciam no seu desenvolvimento.

No quarto capítulo, fazemos uma descrição sobre a metodologia utilizada e sobre grupos envolvidos. O nosso público-alvo é composto por sujeitos oriundos de diferentes países – Brasil, Portugal, Moçambique, Cabo Verde – onde o Português tem um papel fundamental. Esses sujeitos, de acordo com o papel que desempenharam nessa pesquisa foram enquadrados, por motivos didáticos, em duas perspectivas do ensino da LP: a instrumental ou utilitária e a conscientizadora.

O quinto capítulo constitui-se da apresentação e discussão dos resultados obtidos no decorrer da nossa pesquisa. Os resultados são apresentados através do cruzamento de dados tanto oriundos da relação entre os grupos envolvidos quanto dos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados na pesquisa.

Por último, na Conclusão, apresentamos as nossas reflexões acerca de todo o trabalho desenvolvido bem como as limitações do nosso estudo e sugestões para trabalhos futuros.

Importar ainda ressaltar as escolhas que fizemos quer no âmbito da nossa Bibliografia, quer no que se refere aos Anexos e Apêndices ou ainda às regras de normatização por nos adotadas.

Quanto à Bibliografia optamos por apresentar não apenas aquelas que foram citadas diretamente no corpo do texto, mas todas aquelas que consideramos relevantes na construção deste trabalho. Nesse sentido, achamos mais adequada a utilização do termo “Bibliografia” do que “Referências Bibliográficas”.

Como forma de facilitar a leitura do nosso texto, acrescentamos no final da tese alguns documentos em forma de Apêndice (documentos de nossa autoria) e de Anexo cuja numeração procurou respeitar a ordem em que estes foram apresentados no decorrer do texto.

Outros documentos, por causa da sua extensão (as entrevistas) ou do seu grau de importância na compreensão do texto (alguns documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos), se encontram disponibilizados em CD-ROM.

Finalmente, as regras que utilizamos para a normatização da tese estão baseadas na Norma APA 5ª edição.

Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

Jorge Werthein (2001)

I Capítulo: Cidadania

Quando decidimos abordar a temática “cidadania”, algumas questões foram surgindo oriundas das nossas próprias dificuldades e experiências: por que é tão difícil abordar o tema quando, no mundo atual, nós já nascemos com o título de cidadãos ou, de forma mais abrangente, de cidadãos do mundo? Se já nascemos dentro de uma sociedade em que os direitos e deveres costumam ser bem definidos? Por que é difícil encontrar palavras que definam com clareza o que é cidadania? Como podem cidadãos não saber o que é a cidadania? Se não sabemos, como a exercemos? A quem cabe o papel de nos ajudar a sermos cidadãos?

Se, na época da ditadura, no Brasil (1964-1985) ou em Portugal (1926-1974), o desenvolvimento de um trabalho mais radical e revolucionário foi imprescindível na defesa e reconquista dos direitos dos cidadãos, hoje a realidade com a qual nos deparamos não exige de nós, com a mesma urgência e a mesma frequência, transformações radicais ou lutas de vida e morte. É uma batalha mais sutil e, por isso, mais trabalhosa e difícil porque, nos contextos em que a maioria de nós se encontra inserida, já se observa e vivencia a prática de muitos direitos conquistados como a educação para todos, a liberdade de imprensa e o direito ao voto.

A realidade de uma paz duradora e de uma sociedade “mais justa” faz com que muitos se acomodem e deixem a encargo de outros as lutas que ainda são necessárias porque assim como mudam os conceitos de cidadania, mudam também as necessidades sociais. Como referência à essa postura, podemos citar uma frase de Zaragoza (2002): “acaso, solo la privación de la democracia nos permite amarla con pasión?” (p.17).

O mundo hoje exige de nós conhecimentos que não eram necessários anteriormente. Dois dos principais instrumentos de transmissão de informação, a internet e a televisão, que só foram criados no século XX, trazem para o nosso cotidiano situações e experiências que eram impensáveis até bem pouco tempo atrás. Nesse novo contexto, qual o papel da educação? Que tipo de cidadania é

necessária para dar resposta às novas necessidades sociais que surgem a cada momento?

Para entendermos a complexidade que envolve a concepção de cidadania, é necessário que façamos uma abordagem acerca da evolução desse conceito e da influência dos contextos sociais na sua formação. A partir dessa percepção fica mais fácil entendermos como funciona o exercício da cidadania nos dias atuais, quais os elementos necessários para a formação dos cidadãos e os fatores que podem influenciar positivamente nesse processo.

Após uma breve explanação acerca dessa temática, abordaremos a importância da escola no desenvolvimento de uma consciência cidadã e, de forma mais específica, o papel do ensino da LP nesse processo.

1.1 O conceito de cidadania na história da humanidade.

O conceito de cidadania, assim como muitos outros conceitos construídos pela experiência humana, foi sofrendo modificações para se adequar quer a contextos sociais diferenciados quer a momentos distintos da história da humanidade. Cada um dos conceitos que foram surgindo refletiam as concepções e a forma como os homens se relacionavam entre si e com o mundo que os circundava.

É assim que, em um primeiro momento, o termo cidadania esteve relacionado diretamente ao próprio significado da palavra: na Grécia antiga, local considerado o berço da cidadania, o cidadão – do latim *civitas* (relativo a cidade) – era, de uma maneira geral, aquele que, nascido em terras gregas, exercia o seu direito político. Nesse contexto, de acordo com Paixão (2000), apenas 10% da população era considerada cidadã e eram estes que tinham direito à voz e podiam participar das decisões que moviam as cidades gregas. Aristóteles (Laranjo, 1899), na obra intitulada “Política”, assim define o cidadão:

Não se é cidadão sómente pelo facto do domicílio, que pertencem também aos estrangeiros; ou pelo direito de estar em juízo, como auctor ou como réu (...) o cidadão é o individuo que póde ter na assembléa publica e no tribunal voto deliberativo, seja qual fôr o Estado de que é membro (p. 36).

De acordo com Mossé (1999), os critérios para se definir quem era ou não cidadão variavam entre as cidades gregas, mas tinham em comum a exclusão de um grupo específico da população. O grupo de não cidadãos era composto maioritariamente pelos que já sofriam outros tipos de exclusão: os escravos; os artesãos e comerciantes, trabalhadores que exerciam atividades consideradas indignas; os mais pobres dentro da comunidade já que era necessário ser possuidor de uma fortuna razoável para ser cidadão; as mulheres; as crianças; e os estrangeiros.

Ainda de acordo com Mossé (1999), era o nascimento o principal fator de acesso ao título de cidadão. Se uma criança tivesse pai cidadão e mãe filha de um cidadão tinha direito ao título. Outros também poderiam obter a cidadania através de mecanismos: *legais* – desde que os indivíduos (estrangeiros ou escravos) tivessem prestado serviços considerados importantes para a comunidade, para isso era necessário que os atenienses concordassem através do voto; *ilegais* – estrangeiros ricos podiam pagar para que atenienses os apresentassem diante do tribunal como seus parentes. Além disso, a cidadania também poderia ser obtida através de jogadas políticas – quando alguém com alto poder de decisão impunha a sua vontade. Foi assim que, por influência dos seus senhores, muitos escravos, por exemplo, conseguiram tornar-se cidadãos gregos.

Embora as mulheres participassem da vida cívica das cidades, não podiam fazer parte da vida política, a mais importante atividade do cidadão. Por esse

motivo, elas não eram consideradas cidadãs. Além da política, também a vida militar e religiosa faziam parte do exercício da cidadania. Com o passar do tempo e como resposta às transformações sócio-econômicas, o cidadão passou a ser também o estrangeiro e o escravo.

Em Roma, assim como acontecia na Grécia, nem todos os homens livres eram considerados cidadãos. Além disso, a forma como a sociedade romana se organizava excluía também os estrangeiros, os escravos, as mulheres e as crianças do direito à cidadania. Mesmo entre cidadãos romanos existia uma hierarquia de direitos baseada no nível econômico dos sujeitos. Assim, apenas os membros das classes mais abastardas poderiam, por exemplo, exercer a função de governadores das províncias ou de administradores dos serviços da cidade de Roma.

Se, na antiguidade, o termo cidadania esteve sempre mais associado à participação política ou/e à alta classe do que a outros fatores e sujeitos que existiam no seio da sociedade, na época medieval, as transformações sociais ocorridas também acarretaram modificações na relação entre os sujeitos e destes com o estado. Uma nova ordem social se fez sentir – nobreza, clero e camponeses – e a cidadania passou a situar-se também na esfera moral.

Nesse período, apenas a nobreza e o clero, que detinham o poder econômico e moral (religioso), possuíam direitos políticos e jurídicos. De acordo com Henriques, Reis & Lóia (2006), “ Na Idade Média, o estatuto do indivíduo traduzia-se num vínculo perpétuo do súbdito perante o soberano e numa relação de subordinação feudal face ao senhor e à terra (p.16)”. A noção de cidadania herdada da antiguidade clássica foi posta de lado já que a participação política aberta a todos era inexistente. Ideais como igualdade, liberdade, fraternidade – defendidos posteriormente pela Revolução Francesa – não tinham espaço no sistema feudal pois a democracia não era um objetivo a ser alcançado.

No que se refere ao domínio da leitura e da escrita, por exemplo, os homens instruídos (que sabiam ler e escrever) eram, na sua grande maioria, participantes do clero, os demais eram pessoas iletradas como os camponeses e

também boa parte da realeza já que saber ler e escrever não era considerado um bem essencial.

Dentre as principais causas para o fim da época medieval podemos ressaltar: a reforma protestante, as grandes descobertas marítimas e o movimento de redescoberta da cultura clássica. A crescente urbanização, o desenvolvimento do comércio e as alterações sociais que daí resultaram, levaram ao surgimento de um novo período histórico.

O novo período histórico que se iniciava, a Era Moderna, foi marcado por grandes revoluções sociais (a Revolução Inglesa em 1688; a Revolução Americana em 1776; e a Revolução Francesa em 1789), por transformações a nível político e econômico, pelo desenvolvimento das ciências e das criações artísticas, pela invenção da imprensa, pela busca da liberdade de pensamento. Este período teve como base a substituição do modo de produção feudal (voltado para o campo) pelo modo de produção capitalista.

Nesse novo contexto social, marcado pela luta contra o absolutismo monárquico, a noção de cidadania renasce fortalecida. Após a Revolução Francesa (1789), confirmada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC) (Anexo 1), o ser cidadão deixou de ser privilégio de poucos e passou a ser direito de todos (Perrenoud, 2002). Essa idéia foi retomada e reformulada posteriormente, pela Organização das Nações Unidas (ONU), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (Anexo 2) assinada em 1948. No texto desse documento, pode-se ler:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. (...) (Art. 1)

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e

contra qualquer incitamento a tal discriminação (Art. 7).

Da mesma forma que a DDHC influenciou na construção da DUDH, também esta serviu de instrumento orientador a outros documentos como a Declaração sobre a Utilização do Progresso Tecnológico e Científico em Benefício da Paz e da Humanidade (1975), a Declaração sobre a eliminação de todas as formas de Intolerância e de Discriminação por motivos de Religião ou Credo (1991) e a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos (1996) (Anexo 3).

Se, na Grécia e Roma antigas, o termo cidadania tinha um caráter claramente restritivo e excludente, e, se na idade média, foi esquecida, as revoluções que aconteceram no século XVIII ajudaram a formular um outro conceito muito mais abrangente. Sob essa perspectiva, a cidadania está baseada na igualdade entre todos os homens e é direito de todos, independente da classe social, do gênero, da origem.

Não se pode pensar no entanto, que com a DUDH, tenham sido resolvidos todos os problemas sociais e que, de lá para cá, as coisas sejam um “mar de rosas”. Embora essa declaração tenha apresentado uma perspectiva mais humanística e mais igualitária – também como resultado dos sentimentos pós-guerra – do que DDHC que estava mais direcionada para os direitos da burguesia, ainda há muito caminho a ser percorrido. Como prova disso basta que se vejam os outros inúmeros documentos de defesa dos direitos humanos formulados após a DUDH.

1.1.1 A cidadania na atualidade

De acordo com Imbérnon (2002), o mundo atual apresenta, como uma das características principais, mudanças vertiginosas em todas as áreas do saber. A velocidade com que as mudanças sociais se dão é algo nunca visto na história da humanidade. As grandes descobertas científicas, o avanço da medicina, o aumento substancial da população mundial, as novas tecnologias de informação e comunicação, as transformações políticas – como a queda do muro de Berlim ou a transformação da China em uma das grandes potências econômicas mundiais – deram origem a um mundo no qual apenas a incerteza é uma constante.

Essa incerteza, para Román (2008), é uma das principais características de um novo período histórico ao qual se denomina “pós-modernidade”. De acordo com este autor, a pós-modernidade é definida em oposição à modernidade, ou seja, enquanto nesta há uma confiança cega na razão, no homem como senhor do seu destino e no progresso contínuo da humanidade; naquela essa confiança no progresso da humanidade e no homem é quebrada.

El sujeto postmoderno se mueve entre fragmentos, perdido en el pluralismo inabarcable, sometido a una avalancha continua de informaciones y estímulos. Ante tal avalancha al sujeto no le queda espacio ni tiempo para la reflexión (p.13).

A queda de muitas concepções consideradas infalíveis – os ideais marxistas, o socialismo soviético – além das inúmeras e constantes guerras e da desigualdade social que só se agrava são fatores que fazem com que o Homem pós-moderno sofra uma crise de identidade. Por outro lado, hoje, mais do que

em nenhum outro momento, os homens percebem que já não se encontram isolados.

As transformações ocorridas a nível mundial fazem com que já não se possa falar apenas em cidadania referente a um território limitado, mas a uma cidadania planetária. Os problemas de ordem social, por exemplo, não se resolvem apenas a nível micro ou dentro de um país específico. Diversas organizações internacionais interferem diretamente em crises internas das nações ou em conflitos entre nações. Essas organizações variam desde Organizações Não Governamentais (ONGs), até órgãos internacionais como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e a ONU voltados para a preservação dos direitos humanos, para a paz mundial, entre outros objetivos; ou ainda instituições financeiras como os Bancos Centrais que procuram, através da injeção de recursos financeiros nos mercados, conter crises que podem abalar o mundo todo.

Se, por um lado, essa “globalização” é favorável à defesa dos direitos humanos, por outro também acarreta problemas. O exemplo mais recente originado das interferências de uma nação sobre outra pode ser observado nas relações entre os Estados Unidos da América (EUA) e a Venezuela. Nos últimos meses, vimos chegar até nós, através da televisão e da internet, um bombardeio de informações acerca das desavenças entre o governo dos EUA e o governo venezuelano. Este, em ataques diretos ao governo norte-americano, acusa-o de, por exemplo, atentar contra a soberania da Venezuela.

As crises financeiras que afetam um país repercutem no mundo todo cujo reflexo mais evidente são as bolsas de valores. Neste momento, ainda estamos vivenciando uma das maiores crises financeiras mundiais desde a segunda guerra¹ que teve em um único país, os EUA, a sua gênese. Em forma de cascata, a crise que primeiro repercutiu nas bolsas de valores norte-americanas passou a ser sentida em países tão distantes entre si como o Brasil e a China. Também

¹ Afirmação feita por Jean-Claude Trichet, presidente do Banco Central Europeu.
http://ultimosegundo.ig.com.br/economia/2008/10/02/esta_e_a_maior_crise_financeira_des_de_a_segunda_guerra_mundial_diz_trichet_1968032.html

países europeus, como a Alemanha, precisaram socorrer instituições financeiras para que estas não declarassem falência.

Além de fatores mais relacionados ao âmbito da política ou da economia, também as injustiças, o autoritarismo de alguns governos, a miséria, a fome, os conflitos armados, que às vezes acontecem a milhas de distância de onde residimos, entram nas nossas vidas seja de forma indireta através, principalmente, dos meios de comunicação – a televisão, a internet, os jornais; seja de forma direta, quando afetam, por exemplo, os preços dos alimentos ou a segurança interna de um país (terrorismo). Então como nos diz Perrenoud (2002) “... é absurdo tentar ignorar o que se passa fora das nossas fronteiras e insustentável sugerir que não temos nisso nenhuma responsabilidade” (p.35).

Essas mudanças tanto possibilitam saltos qualitativos e quantitativos para os seres humanos quanto acarretam situações não tão positivas para o homem enquanto ser em constante processo de formação, enquanto ser inacabado.

Podem-se notar os problemas derivados dessa situação quando analisamos, por exemplo, o impacto das mudanças na vida profissional dos indivíduos que, conseqüentemente, se reflete em uma esfera mais privada como a vida em família. Os profissionais precisam de estar constantemente atualizados para não serem “deixados para trás” ou não ficarem obsoletos e essa exigência pela atualização, pelo estar sempre antenado aos últimos acontecimentos na sua área de saber faz com que os indivíduos percam em qualidade de vida pessoal. A vida social que inclui amigos, diversão, prazer, vai sendo relegada para quando houver tempo. Também a família sai prejudicada. Por isso o termo “cidadania” hoje abarca muitos mais do que direitos e deveres da esfera pública, abrange também o homem de forma integral.

O homem já não pode ser visto apenas a partir da sua relação com o estado, para com o qual tem direitos e deveres, mas como um ser total pois, como afirma Morin (1979), o homem é um ser complexo que apresenta diversas facetas. Para o autor, deve-se

Ligar o homem racional (*sapiens*) ao homem louco (*homo demens*), o homem produtor, o homem técnico, o homem construtor, o homem ansioso, o homem gozador, o homem extático, o homem cantante e dançante, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário, o homem mitológico, o homem crítico, o homem destruidor, o homem consciente, o homem inconsciente, o homem mágico, o homem racional num rosto de faces múltiplas em que o homínida se transforma definitivamente em homem (p.151).

Nesse contexto complexo, não somos apenas cidadãos, somos cidadãos do mundo. “Mas como aprender a viver juntos nesta ‘aldeia global’, se não somos capazes de viver nas nossas comunidades naturais de pertença: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança” (Delors, 2005, p. 13).

Esse ser cidadão do mundo não pode nos fazer esquecer que o exercício da cidadania começa nas nossas realidades mais imediatas: em casa, no seio da família, na comunidade da qual fazemos parte porque, embora seja importante pensarmos na coletividade enquanto cidadãos de um país, existem núcleos menores de interação social aos quais nem sempre se dá o devido valor, mas que são de fato onde são plantadas as primeiras sementes de cidadania.

Nesse sentido, qualquer ambiente através do qual tenhamos a possibilidade de interagir com outras pessoas é um lugar onde se pode desenvolver a consciência cidadã: do mais particular como a família, até o mais geral como o mundo. A nossa vida é uma constante interação com os outros

que se inicia na família e vai se alargando passando da esfera particular para a esfera pública.

O exercício da cidadania, entretanto, não é simples, nem fácil porque requer de nós uma tomada de atitude, um dar de nós para os outros, o ultrapassar a nossa própria comodidade, o sermos solidários, o sermos capazes de nos colocar no lugar do outro, o sermos capazes de pensar no coletivo e não apenas no individual. A cidadania, hoje, requer uma volta a muitos valores humanos já esquecidos e considerados por muitos como antiquados. Sendo assim, é mais do que natural que a família seja o primeiro ambiente onde se pode formar o cidadão.

A família, definida por Rousseau (2003) como a primeira sociedade, seria o núcleo inicial ao redor do qual a cidadania começaria a ser trabalhada. É neste ambiente que deveriam se dar as nossas primeiras experiências de alteridade, de compreensão, de respeito pelas diferenças. Entretanto, a família, assim como muitas outras instituições sociais vem sofrendo com as mudanças ocorridas na sociedade moderna. Os papéis que os sujeitos ocupam já não são tão definidos, as dificuldades sócio-econômicas que a família enfrenta para se sustentar ou ter o mínimo aceitável fazem com que seus membros tenham poucas oportunidades de praticarem, através da interação, o exercício da cidadania. Muitos pais, por exemplo, já nem conseguem acompanhar devidamente a educação dos filhos.

Carneiro, no prefácio que faz ao livro “Cidadania. Uma visão para Portugal” (Soares, Amaral, Campos, Silva, Grilo, Louçã, Canotilho, Miranda, Fernandez, Cadilhe, Veiga, Pinto, & Ambrósio, 2007), cita um estudo realizado pela Universidade de Michigan, em 1990, acerca das alterações sofridas sobre os fatores que influenciam os jovens. De acordo com o estudo, enquanto, em 1950, os três fatores eram respectivamente a casa, a escola e a igreja e só depois os pares e a televisão; em 1990, esse quadro se inverteu passando os pares e a televisão a serem os principais fatores de influência na vida dos jovens.

O vazio ético decorrente do declínio das sedes de socialização do passado não encontrou ainda resposta adequada nos mecanismos sociais e cívicos de enquadramento formativo dos jovens (p.13).

A vida agitada que hoje observamos não nos permite sermos família ou sermos amigos no significado mais profundo que esses termos possam expressar. Não há tempo para isso. Mesmo nas instituições educativas prioriza-se a produção em detrimento da valorização do Homem como um todo. O mundo atual esquece que o Homem é um ser total. Valores como a amizade, o companheirismo, a lealdade, a honestidade, a bondade são considerados desnecessários. O *ser* deu lugar ao *ter*.

Preocupados com o rumo que o mundo estava tomando e partindo de uma concepção de Homem enquanto ser integral, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, apresentou, em 1996, os quatro pilares básicos da educação nos quais o *ser* do homem é linha norteadora (Delors, 2005):

- O *aprender a viver juntos ou a viver com os outros*, considerado um dos grandes desafios da educação nos dias atuais, está relacionado à alteridade, à aceitação da diferença como algo positivo, à descoberta do Outro;
- O *aprender a conhecer* que envolve a compreensão do mundo e o domínio dos instrumentos do conhecimento (atenção, memória e pensamento);
- O *aprender a fazer* relacionado à formação profissional e à vertente prática da aprendizagem;
- E, por fim, o *aprender a ser* que aborda o ser humano na sua integralidade: "...espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade" (p. 85).

De forma mais sucinta, Ramos (2002) nos apresenta temas transversais a serem explorados a partir desses quatros pilares: a educação para a saúde, a educação emocional e a educação do consumidor todos como parte de uma educação integral (aprender a ser); a educação para uma vida ativa que não deve se limitar apenas ao mundo do trabalho (aprender a fazer); a educação permanente que inclui uma atitude pessoal na busca constante pela atualização do conhecimento e também uma postura crítica e criativa diante das fontes de informação (aprender a conhecer); e a educação ambiental, a educação para a democracia, a educação para a solidariedade, a educação intercultural, a educação para a paz, a educação para a igualdade e a educação cívica como parte da educação para os direitos humanos (aprender a viver juntos).

Sob essa perspectiva, pode-se perceber que a cidadania é, ao mesmo tempo, um exercício individual e coletivo. É individual porque depende das concepções que o sujeito tem dos outros, de si mesmo e do mundo e da maneira como essas concepções interferem na sua forma de ser e de estar em sociedade. É coletivo porque só existe e se constrói na interação com os outros. Nas duas formas, é essencial que o sujeito tenha uma participação ativa sem qual o “ser cidadão” deixa de existir.

Se, nos seus primeiros momentos, a cidadania esteve voltada para a dualidade homem/estado, no mundo atual, como já referimos, outros aspectos da relação humana – os homens entre si, os homens com o mundo – fizeram com que esse conceito se alargasse. Como forma de abranger todas as esferas do *ser cidadão*, Imbernón e al. (2002) apresenta cinco tipos de cidadania que considera englobarem os elementos necessários, no âmbito educativo, para o “aprender a conviver”: a cidadania democrática, a cidadania social, a cidadania paritária, a cidadania intercultural e a cidadania ambiental.

- A *cidadania democrática*, como o próprio nome refere, salienta a importância da democracia para o exercício dos direitos humanos, para a construção da paz social e mundial. Esta democracia, no

entanto, não se resume em um conjunto de normas institucionais pois não pode haver democracia sem pessoas que a ponham em prática, sem cidadãos conscientes e participativos. A cultura democrática consiste na aceitação do Outro, no respeito pela diferença (Zaragosa, 2002);

- A *ciudadania social* que se refere à relação entre os indivíduos e à forma como estes interagem entre si e com o meio ambiente. Aborda os elementos que são necessários para o bem-estar dos seres humanos desde os recursos materiais até outros de natureza mais subjetiva como a segurança, o conhecimento, o afeto, a beleza, a informação. Para Majó (2002),

Los ciudadanos del futuro deberán aprender que tienen un compromiso muy estrecho con su comunidad más próxima, pero que los problemas de todo el mundo son también sus problemas. Hay que conocer bien las propias raíces, pero hay que tener una clara conciencia de los problemas globales. No hay que perder la identidad, pero ha dejado de ser posible vivir en una isla (p.45).

- A *ciudadania paritária* refere-se à importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Baseia-se em uma concepção de homem capaz de superar as limitações impostas seja de ordem natural ou social. No campo da educação, são apresentadas novas linhas de análise e de ação:

- A solidariedade que já não é apenas o tratar todos da mesma maneira, mas também o perceber e responder à realidade e às necessidades de cada um. Esta nova forma de solidariedade implica o querer viver juntos, o conviver com o Outro;
- A confiança dos professores na capacidade de aprendizagem de todos os educandos independentes do seu grupo social, da sua origem étnica, do gênero ou faixa etária. De acordo com Tedesco (2002), alguns estudos realizados acerca da relação entre as crenças dos professores sobre os alunos e o desempenho escolar dos mesmos apontam que estes estão interligados.

- A *ciudadania intercultural* aborda o respeito à diversidade cultural (que deve ser vista como um espelho da diversidade natural), a abertura ao Outro como forma de respeito à dignidade humana por isso uma educação intercultural deve ser direcionada a todos e não apenas a grupos indígenas ou imigrantes e deve ser realizada em todos os contextos educativos não apenas o formal. Um modelo educativo intercultural, partindo da concepção de que a cultura é dinâmica e que muda frequentemente, valoriza todo tipo de diversidade, cultural ou lingüística, e combate a discriminação (Menchú, 2002).

- A *ciudadania ambiental* onde os homens se reconhecem como parte integrante da sua comunidade mais próxima assim como parte integrante do mundo, do planeta. A educação ambiental abrange tanto o respeito pelo ambiente natural quanto uma nova forma de interação com o mundo e as pessoas. Para Mayer (2002), a educação, de uma forma geral e a educação ambiental de forma específica, “es una utopia necesaria para aprender a vivir juntos en un mundo responsable y solidario en el respeto a las diferencias espirituales y culturales” (p.87).

Ora, se a cidadania é também um exercício coletivo, ela só pode ser construída na relação concreta entre os sujeitos nos *contextos de interação*. Os tipos de relação que se desenvolvem nesses contextos são fundamentais na formação dos cidadãos. São as interações que acontecem em situações concretas e em contextos reais do dia-a-dia que nos ajudam a refletir sobre as nossas concepções e práticas e a recriá-las. Essas experiências, no entanto, devem ser variadas pois é na diversidade, naquilo que é diferente de nós ou diferente do que estamos habituados que mais facilmente somos levados à reflexão. Nesse sentido, podemos compreender a que Paulo Freire (2000) se referia quando disse que os homens se educam mutuamente.

Uma definição sucinta, mas abrangente sobre o termo cidadania é-nos apresentada por Fonseca (2001), no livro *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*: “Ser cidadão é passar do eu para o nós” (p.36). O cidadão deve participar da vida da sua comunidade; deve considerar o mundo, e não apenas o seu espaço imediato, como sua pátria; deve, por fim, pensar no bem da coletividade.

Segundo Praia (2001), “pertencer a uma sociedade pressupõe um eu-social-solidário, substância que configura o conceito de cidadania, indissociável da consciência de ser (-se) cidadão e ter (-se) consciência cívica” (p.7). Eis a grande dificuldade de formar um cidadão. Não basta ensinar-lhes as regras que regem o estado ou fornecer-lhes os conhecimentos necessários para cuidar do meio-ambiente, por exemplo. Formar um cidadão é mais subjetivo que isso. É formar o Homem. Inculcar-lhe valores positivos. Além disso, formar para a cidadania

... exige la adquisición de los conocimientos, actitudes preactivas y sensibilidad moral ante las problemáticas que afectan a la comunidad; pero, sobre todo, requiere la consolidación de un

compromiso personal activo con los retos de cambio
que éstas últimas plantean (Menoyo, 2008, p. 328).

Partindo dessa perspectiva, embora saibamos que a educação não se dê apenas em contexto de sala de aula, mas se desenvolve em todas as instâncias da vida das pessoas, a educação escolar exerce um papel fundamental na formação para a cidadania porque é, por excelência, um *contexto de interação*, onde os sujeitos têm a oportunidade de descobrirem-se a partir da descoberta do Outro.

1.2 A cidadania na educação: formar ou formarmo-nos cidadãos?

Como vimos, a concepção de cidadania alargou-se deixando de abranger apenas as relações entre os indivíduos e o estado do qual fazem parte. Essa abrangência se deu pela necessidade imperativa de dar respostas às necessidades do homem no mundo atual que não se restringem apenas aos bens materiais, mas envolve o ser humano como um todo. Fazendo uso de uma frase bíblica, mas adequando-a aos nossos contextos “Nem só de pão vive o homem ...” (Mt. 4, 4)

Se levarmos em consideração a definição de cidadão presente nos dicionários que o definem como aquele que, tendo nascido dentro de um estado/país, tem direitos e deveres, todos nós já nascemos cidadãos. Entretanto, não se pode confundir o ser cidadão, como pertença a um estado/país, com o exercer a cidadania pois enquanto a primeira definição não exige de nós, numa situação de passividade, nada mais que o local de nascimento, a segunda requer que adotemos uma postura ativa diante da sociedade.

Nesse sentido, o ser cidadão implica autonomia, reflexão, tomada de atitude. Ser cidadão implica uma contribuição pessoal, um acrescentar algo à realidade circundante, uma participação ativa e efetiva que não condiz apenas com o exercer o direito de votar, por exemplo, ou de simplesmente acatar e

concordar com os grupos nos quais nos inserimos, ainda que estes estejam lutando por um mundo mais justo. Ser cidadão é mais do que ajudar a fazer ou a procurar soluções é também, como defendem Boff (2000) e Freire (1977; 2000), ajudar a problematizar o mundo. Só assim estaremos verdadeiramente contribuindo para o crescimento do mundo, para que o mundo siga em frente, para que evolua.

Os problemas, as dificuldades, de acordo com estes autores, não devem ser encarados como algo negativo, muito pelo contrário, eles são os motores que impulsionam o mundo, que fazem com que os homens saiam do estado de inércia em que muitas vezes se encontram e “tomem uma atitude”. Como forma de exemplificar a importância de um problema para que o homem progrida, Boff (2000) faz uma releitura do livro do Gênesis, na Bíblia:

Enquanto, na análise tradicional, a expulsão de Adão e Eva do paraíso foi vista como um castigo divino pelo pecado do homem, para o autor, foi justamente essa expulsão – essa saída do paraíso onde se encontravam e a entrada numa realidade com problemas e dificuldades que exigiu deles um esforço pessoal – o fator impulsionador que permitiu a evolução da humanidade.

Os problemas não são, então, um mal em si mesmo, mas uma oportunidade para sairmos do nosso comodismo, da nossa falta de atitude. Nesse sentido, é fácil entender o que Freire (2000) quer dizer quando aborda a “problematização do mundo e da realidade dos educandos”.

Perceber os problemas como experiência positiva no nosso processo de aprendizagem não é algo que seja natural, mas requer de nós um exercício constante que se realiza através da reflexão acerca da realidade que nos circunda. É nesse exercício de ação/reflexão/ação que se vai construindo paulatinamente a nossa consciência de mundo, a nossa cidadania.

Como a prática da cidadania implica mudança de concepções e atitudes, apropriação de valores, de competências (Fonseca, 2001) formar ou formarmos cidadãos não é um processo rápido nem fácil porque, embora seja algo que se pode aprender, não depende apenas de uma educação direcionada

especificamente para esse fim, outros fatores como a própria disponibilidade da pessoa, a sua abertura ao Outro podem ajudar ou dificultar esse processo.

Paulo Freire (2000), fazendo referência ao papel que o próprio sujeito tem na sua formação cidadã, aborda a relação entre o opressor, que pode ser, por exemplo, o homem ou o próprio sistema político, e o oprimido. De acordo com o autor, o opressor proíbe o oprimido de participar como sujeito da sua própria história, de escrever a própria vida e de ler a sua realidade. Ser oprimido é ser colocado à margem dos acontecimentos como se não fizesse parte do mundo. Na educação opressora, os oprimidos estão no mundo e não com o mundo. Nesse sentido, negar a palavra ao outro implica em negar o direito de pronunciar o mundo porque dizer a palavra não é repetir uma palavra qualquer (Freire, 1977).

Opressores e oprimidos são geralmente apresentados como seres opostos, mas, para Freire (2000), podem coexistir numa mesma pessoa. Isso quer dizer que o oprimido não é um, mas dois em um. Enquanto pessoas proibidas de dizer a sua palavra, de escrever a própria vida e de ler a sua realidade, os oprimidos também são capazes de proibir outros de o fazerem. Os oprimidos tornam-se, desta forma, também opressores.

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmo ou serem duplos. (...) Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (p. 35).

Por este motivo, a luta do oprimido não é só contra o opressor externo a ele, mas contra, também, o opressor que traz em si, elemento/entidade esta de que também se tem de libertar. E essa é uma luta mais difícil do que a outra. Somente conscientes dessa dualidade, os oprimidos podem libertar-se.

Por outro lado, a dualidade opressor/oprimido também pode existir não somente com referência à forma como agimos diante do Outro, mas também sobre nós próprios. Isso acontece, por exemplo, nas muitas vezes em que, por medo, por fraqueza, por comodismo, não queremos sair da situação de opressão em que nos encontramos já que a mudança sempre exige de nós uma tomada de posição. Temos medo do novo porque nos acostumamos com o velho.

Diversos ditos populares relacionados à dimensão política, por exemplo, estão impregnados com a concepção de que é melhor ficarmos em uma situação negativa, mas à qual já estamos acostumados, do que arriscarmos a incerteza de uma nova realidade. É assim que muitos eleitores costumam defender seus candidatos utilizando as seguintes frases: “Ruim com ele, pior sem ele” ou “ele rouba, mas ele faz”. Rousseau (2003), citando Aristóteles, usa uma frase que explica mais ou menos os sentimentos desses sujeitos: “Os escravos tudo perdem nas suas cadeias, até ao próprio desejo de delas se libertarem” (p.15).

Essa explanação nos faz voltar à cidadania enquanto exercício individual e coletivo, no qual estão inseridos tanto a nossa própria forma de ser e de estar quanto o nosso relacionamento com o Outro. Assim, em um trabalho que objetive formar cidadãos, deve-se levar em consideração desde os fatores de natureza individual, como o que vimos acima, passando pela relação entre sujeitos até aqueles que são instrumentos práticos para o exercício efetivo da cidadania como o conhecimento sobre as regras de funcionamento da nossa estrutura política. Nesse sentido, a escola tanto pode ajudar no desenvolvimento de uma postura mais crítica diante da realidade, quanto pode ensinar os conteúdos necessários para o exercício da cidadania.

1.2.1 A Cidadania na educação: a formação da Consciência Crítica

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. (Delors, 2005, p. 15)

Se a cidadania não se constrói sem interação, sem diálogo com os outros, sem reflexão, sem ação, os contextos escolares são essenciais na formação cidadã dos indivíduos porque são locais propícios para a relação dialógica. Caso a dialogicidade e a criticidade não se façam presente, a educação deixa de cumprir o seu papel fundamental que é o de ajudar na criação de homens novos, conscientes do seu papel enquanto criadores e recriadores de mundo.

Para Praia (2001), “Educar para a cidadania é um processo contrário à rotina, que exige da escola uma prática consequente e desmestificadora do que é a política, do que é governar, do significado dos opacos invólucros dos tabus ideológicos e das suas intenções ambíguas ou distorcidas” (p. 15). Se assim não for, apenas se está repassando conhecimentos adquiridos de outros e não criando novos saberes. Os homens que se constroem dentro de uma educação libertadora (Freire, 1977) são portadores de uma “soberania pessoal”, como a denominou Zaragoza (2002), porque são capazes de discernir, de tomar as próprias decisões, de pensar por si mesmo.

Devemos, entretanto, ter em mente que para desenvolver a cidadania não basta o domínio de conteúdos específicos sobre a temática porque esta não é uma matéria a ser trabalhada de forma isolada, mas é um aspecto transversal a

todas as situações formais e informais da vida dos indivíduos e a todas as disciplinas escolares.

Dentro do contexto educacional, muito tem sido discutido sobre o papel da escola e das disciplinas escolares, enquanto agentes formadores das novas consciências. Já não há como a escola continuar direcionada prioritariamente/exclusivamente para a aprendizagem de conteúdos disciplinares, mesmo que sejam voltados para atender a questões práticas como a profissionalização, porque o mundo atual exige repostas mais concretas às diversas situações de desigualdades sociais e injustiças que vemos no nosso dia-a-dia.

En un mundo cada vez más pequeño, el contraste cada vez mayor entre la situación de exclusión de la mayoría y la opulencia de unos pocos, tanto a escala nacional como a escala mundial, es cada vez más intolerable desde el punto de vista moral, social y psicológico, y constituye una de las principales causas de tensiones y violencia (Zaragoza, 2002, p. 16).

De acordo com Freire (2000), o educando deve "...aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (p.10). Nesse sentido, apenas uma educação na qual o indivíduo tenha condições de refletir sobre a realidade que o circunda e de descobrir-se como sujeito da sua própria história, pode favorecer o desenvolvimento da cidadania.

Abordando diferentes práticas pedagógicas, Paulo Freire (Brandão, 1983) apresenta dois tipos de educação: a educação bancária e a educação libertadora.

Na primeira o professor traz todo o conteúdo pronto a ser repassado para os alunos que são considerados como que recipientes vazios e que, por isso, precisam ser enchidos pelos professores.

A educação bancária sugere uma dicotomia entre os homens e o mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens expectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como corpos conscientes (p. 62).

Na educação libertadora, ao contrário, a educação se constroem por ambos, educadores e educandos, através do diálogo, o conteúdo nasce a partir da realidade do educando e é por ele construído e discutido, dialogado com o educador.

Entre as principais características da educação libertadora, podemos destacar: a indissociabilidade entre teoria e prática que consiste em ação/ reflexão/ ação sobre a realidade; o diálogo entre educadores e educandos como instrumento principal para a construção da CC; a busca constante pela conscientização dos educandos acerca da situação de opressão e de que esta pode ser modificada; a construção de uma educação com os educandos e a partir da realidade deles; a percepção de que todos são educadores e educandos ao mesmo tempo.

Freire (2001) aborda tanto o contexto educativo quanto aqueles em que nele se inserem: professores e alunos. De acordo com autor, todos são responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem. Além disso, um indivíduo que não exerce a cidadania, que não pratica aquilo que prega, que

não aceita a importância e o papel do educando na transformação e melhoria da própria realidade, não pode ser um educador.

Na educação libertadora, o educador não se concebe como sabe tudo, mais comunga da vida do oprimido fazendo-se um com ele. O educador freiriano procura conhecer a realidade do educando para, conhecendo-a melhor, poder ajudar a transformá-la. Reconhecendo-se também como ser inconcluso, o educador é dialógico, acredita nas capacidades dos educandos e se esforça por compreender as formas de ser e de comportar-se dos sujeitos.

Em um contexto de interação que se desenvolve sob essas prerrogativas, o educando não é tido como um ser passivo, mas participa ativamente da construção dos conteúdos, métodos e avaliações da educação. Compromete-se na práxis (reflexão-ação) com a transformação do mundo. Procura aprender a escrever a própria vida, como autores e como testemunhas da própria história.

O principal objetivo da educação é, então, o desenvolvimento de uma CC do mundo. Em uma educação para a cidadania, para a passagem do *eu* para o *nós*, somente os educandos conscientes do seu estar no mundo são capazes de agir, de se tornarem autônomos, de exercerem o papel de cidadãos, de lutarem por seus direitos e deveres.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. (...) É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano (Freire, 2000, p. 14).

A CC pressupõe conceber o mundo como um constante “devenir”, ou seja, como algo não estático, que está em constante construção e que é resultado da ação humana. Essa consciência só se desenvolve quando os homens são capazes

de observar a realidade na qual se inserem como se estivessem fora dessa realidade. É o que Freire denomina de “distanciar-se” do mundo, para vê-lo com outros olhos. Para o autor (1977), “ser crítico é pensar certo. É ver a realidade como ela é” (p.31).

Essa consciência, que se encontra na base da formação cidadã, não se constrói, entretanto, no isolamento, no individual, mas em conjunto com os outros sujeitos. Ninguém se conscientiza sozinho, defende Freire, a nossa consciência é resultado direto da nossa relação com os outros, ou melhor, do tipo de relação que temos com os outros porque não é qualquer experiência de interação que nos pode ajudar de forma efetiva a nos tornarmos críticos.

Por esse motivo, as interações, o processo de ensino/aprendizagem não podem se dar à deriva, sem rumo definido. Tomaz (2007), abordando a formação inicial de professores e o desenvolvimento das competências de reflexão crítica e de intervenção curricular, defende que a educação para a cidadania,

Se constitui como um inquestionável desafio para a formação e para as práticas curriculares dos professores, sendo fundamental que estes sejam reconhecidos, e se reconheçam a si próprios, como profissionais de acção e como coconstrutores e gestores das propostas curriculares macro-reguladoras ao nível nacional, tomando decisões curriculares estratégicas, intencionais, fundamentadas e socialmente transformadoras, mas também criticamente reflectidas e adequadas às especificidades de cada realidade pedagógica (p.19).

Assim, no contexto educativo, nos trabalhos que desenvolvemos nas escolas, as nossas opções pela formação cidadã devem se traduzir no tipo de trabalho que desenvolvemos e isso é válido para qualquer disciplina. A CC pode e deve ser incentivada, nós não nascemos com ela.

1.2.2 A Cidadania e o ensino da Língua Portuguesa

Embora a educação não se dê apenas nos contextos formais de ensino, mas se desenvolva em outros ambientes de interação, é no contexto escolar que a LP pode ser explorada em todas as suas potencialidades, desde a aprendizagem da NP até a formação da CC. É neste contexto que se podem discutir questões relacionadas, por exemplo, à própria estrutura da língua, aos seus constituintes internos ou à relação entre língua e sociedade e as diferenças culturais. Como veremos, o ensino da LP, dependendo daqueles que o direcionam, pode estar mais voltado para a língua em si mesma, para a formação profissional ou para a formação cidadã.

Legrand (Fonseca, 2001; Legrand, 1991) sintetiza três dimensões sobre as quais se deve realizar um trabalho voltado para a cidadania: a aquisição do conhecimento acerca do funcionamento de uma sociedade democrática (suas instituições, os processos políticos, jurídicos e financeiros, os direitos, as liberdades, ...); a adesão aos valores da democracia como a dignidade humana, o respeito, a liberdade, a solidariedade; e a formação de competências operatórias como a capacidade para resolver conflitos, o saber argumentar e defender idéias, o assumir responsabilidades.

Além dessas, podemos citar uma quarta dimensão de cunho mais prático porque está relacionada diretamente a fatores instrumentais para o exercício da cidadania. Esta dimensão abrange domínios específicos sobre uma determinada área do conhecimento que possibilitam aos cidadãos uma interação mais eficaz dentro da sociedade. Assim, no ensino da LP, por exemplo, o domínio da

leitura e da escrita e o domínio da NP são considerados instrumentos necessários para atuarmos em sociedade.

De uma maneira geral, o ensino da LP tem como objetivo básico desenvolver nos alunos a capacidade de ler e escrever como forma de integrá-los em um mundo cada vez mais “letrado”. Uma pessoa que não sabe ler e escrever fica à margem da sociedade porque não tem acesso a muitos dos bens culturais disponibilizados pela sociedade. Tem também dificuldades em exercer, entre outras coisas, o direito ao voto, dificuldades em aceder aos próprios direitos sociais como a aposentadoria ou ainda algo tão simples quanto utilizar o transporte público. O filme “Central do Brasil” (1998), por exemplo, retrata a vida de muitos brasileiros que, não sabendo ler ou escrever, vêm-se obrigados a solicitar a ajuda de um desconhecido para escrever uma simples carta. A falta de privacidade em uma situação como esta é um dos grandes constrangimentos desses cidadãos que sentem, na sua dependência de outros, motivo de vergonha.

A preocupação mundial acerca da alfabetização deu origem a diversas campanhas nacionais e internacionais para a diminuição do analfabetismo dentre as quais destacamos a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). Além disso, como forma de realçar a importância da alfabetização para o desenvolvimento humano e social, definiu-se o dia 08 de Setembro como o dia mundial da alfabetização. Entretanto, a preocupação excessiva de muitos governos em cumprir metas relativas a números de cidadãos alfabetizados fez com que se priorizasse a quantidade em lugar da qualidade. Essa preocupação advém do fato de que a taxa de alfabetização é um dos critérios de avaliação dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)² de um país. Teoricamente, quanto melhor for o IDH de um país, melhores condições de vida tem a sua população.

Se, inicialmente, era considerado alfabetizada a pessoa que sabia escrever e ler enunciados simples, essa concepção foi sofrendo modificações. A pessoa

² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), utilizado como instrumento de avaliação pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, foi desenvolvido, em 1990, pelo paquistanês Mahbub Hul Hac. Além da educação, são também critérios de avaliação a renda e a expectativa de vida da população.

alfabetizada passou a ser, segundo a UNESCO, aquela capaz de utilizar a leitura e a escrita para responder às diversas situações do seu contexto social bem como de as utilizar como instrumento de aprendizagem ao longo da vida. Sob essa nova perspectiva, o aumento no número de pessoas consideradas “alfabetizadas” é relativo já que as capacidades de leitura e de escrita desses sujeitos alfabetizados estão muito aquém dos níveis propostos pela UNESCO.

É na preocupação com o domínio da leitura e da escrita e com o conhecimento das regras internas de funcionamento da língua que reside, na maior parte das vezes, o centro do processo de ensino/aprendizagem da LP nas escolas. Embora esse aspecto seja fundamental e o objetivo primeiro e inicial da educação lingüística, ela não pode ser resumida apenas a isto.

Considerando-se que a formação para a cidadania abrange tanto a relação entre o sujeito e o estado do qual participa e o desenvolvimento de valores humanitários como a solidariedade, a abertura ao Outro, podemos destacar dois eixos a partir dos quais o ensino da LP pode contribuir na formação cidadã dos indivíduos: o instrumental ou utilitário e o conscientizador.

- *O instrumental ou utilitário* abrange:

- *A aprendizagem da leitura e da escrita e o domínio da NP* – a aprendizagem aqui procura responder a necessidades mais imediatas da vida dos sujeitos e tanto pode se referir à situações escolares (provas escritas, seminários, ...) como a situações extra-escolares (pegar um ônibus, escrever uma carta, interagir em situações mais formais de uso da língua) ou ainda a situações específicas no exercício da cidadania e que resultam do saber ler e escrever (votar, acompanhar o trabalho desenvolvido pelo seu candidato);

- *A aprendizagem de conhecimentos específicos e necessários para a formação profissional e para a inserção no mercado de trabalho* – ressalta-se o trabalho com o domínio da oralidade, com o falar em público, com o expressar-se com clareza. Também se trabalha, por exemplo, a preparação de currículos ou de documentos relevantes como atas.

- O *conscientizador* abrange:

- *A reflexão sobre a relação língua e sociedade* – o objetivo principal é a formação da CC. Procura-se, através do ensino da língua e da análise das suas variantes/variedades lingüísticas, abordar questões sobre o papel do homem no processo de construção do conhecimento e do mundo, de uma forma geral, e da língua, de forma específica;

- *A formação humanística* – compreende a educação para os direitos humanos entre os quais podemos destacar: o respeito e a compreensão pela diferença, a solidariedade, a educação para a paz.

Essas duas áreas de atuação não acontecem de forma isolada, elas se inter-relacionam. Cada uma pode ter suas características principais ou os seus focos de interesse inseridos dentro da outra. O que as diferencia não é tanto os tópicos que abordam, mas a ênfase que dão a cada um desses tópicos.

Ora, se, no mundo atual, o exercício da cidadania requer mais do que a participação política, religiosa ou militar, como acontecia na Grécia antiga; requer mais do que o cumprimento de direitos e deveres perante o estado, mas abrange também o ser solidário, a alteridade, o respeito às diferenças, no ensino da LP não devemos nos deter apenas na abordagem de conhecimentos utilitários. Devemos ir além. Embora o primeiro eixo norteador seja imprescindível no mundo atual já que “o papel da língua-padrão, ou da norma linguística torna-a um instrumento essencial da cidadania nas sociedades contemporâneas” (Mateus, 2002, p.2), a formação para a cidadania exige que também trabalhem a conscientização através do ensino da língua.

Formar para a cidadania exige que, no ensino da LP, sejam abordados o domínio da leitura, da escrita e da oralidade; o domínio da NP; a aprendizagem dos elementos necessários para poder integrar o mercado de trabalho. Além disso, para Paiva & Ançã (2005),

Numa abordagem que se pretende crítica, o aluno deve ser levado a refletir sobre a língua enquanto função social, deve ser levado a questionar o porquê dos critérios de certo e errado, o porquê de certas construções lingüísticas serem estigmatizadas pela sociedade, o porquê de a sua forma de falar ser considerada “errada” ou “inadequada”.

Deve-se, então, desenvolver também um trabalho que ajude os homens a refletir sobre si mesmo, a repensar as suas práticas, a abstrair-se do concreto para reconstruir os próprios conceitos. Trabalhar de forma conjunta esses elementos é pensar no Homem na sua integralidade e ajudá-lo a desenvolver a criticidade diante da realidade, a desenvolver a sua CC.

1.3 Em resumo

Se na história do conceito de cidadania se pôde perceber inicialmente um pensamento mais direcionado para o interesse de uma minoria, nos tempos atuais o termo apresenta uma definição mais direcionada para o bem comum porque essa é uma necessidade urgente. Embora todas as grandes religiões do mundo – o cristianismo, o judaísmo e o islamismo – preguem as máximas de que o “Outro somos também nós” ou “ame o próximo como a si mesmo”, essa idéia não parece ser muito percebida mesmo na atualidade. É como se isso fosse algo que se pudesse escolher ou existisse apenas na esfera religiosa e não como algo que é essencial para a construção de um mundo novo.

Há um tempo atrás, assistimos o filme “Assassinato sob custódia” (Título original *A dray white season*, 1989) que aborda a temática do apartheid na África do Sul. Nos momentos finais do filme, o ator principal escreve a seguinte frase:

“ninguém é livre enquanto todos não o forem”. Pensar que o que fazemos aqui e agora afeta não somente a nossa vida, mas a de muitas outras pessoas no presente e no futuro já que todos fazemos parte de mesma “comunidade planetária” é a consciência do momento. Sob essa perspectiva, a educação é fundamental,

El puente que va de la esclavitud – ya se ala esclavitud de la pobreza, la ignorancia, la droga o el poder – a la libertad, se llama <educación>. La educación permite a participación cívica, esencia de la democracia; propicia el desarrollo económico y fomenta la paz (Zaragoza, 2002, p. 25).

Dentro da educação, o ensino da língua exerce um papel privilegiado porque permite abordar tanto aspectos mais utilitários para resolver questões práticas do dia-a-dia, quanto questões mais subjetivas sobre a relação do homem com o mundo. Partindo da concepção de língua como resultado da ação humana, introduzimos no nosso referencial teórico o conceito de “Consciência Lingüística”, isso porque o desenvolvimento de um trabalho sob essa concepção tende a favorecer a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, bem como o despertar da consciência dos alunos tanto para origem e características do próprio dialeto/língua quanto para a manipulação de poder através da língua (James & Garrett, 1991).

História da vida real
(Brasil/1986)

Estando todos reunidos próximo da hora do almoço, na casa de um amigo meu, eis que chega um vizinho e, como é costume entre a vizinhança, vem pedir um pouco de óleo. Para deleite dos demais, ele sai com a seguinte frase:

- Dona Maria, a senhora tem 'óio' pra dar um pouco pra mamãe?

É claro que os "doutores em LP" não poderiam deixar passar a oportunidade de tirar um "sarro" com o visitante:

- Olha, gente, ele fala 'óio'. Como é João, repete aí...

Risada geral.

Depois de muito chacota, e já não aguentando a gozação, o João responde:

- Eu não disse 'óio', eu disse 'óooiio'.

II Capítulo: A Consciência Lingüística

Antes de abordarmos especificamente a temática da CL devemos levar em consideração a própria realidade lingüística que envolve a LP considerando-se os diversos contextos lingüísticos nos quais essa língua é utilizada. Assim, iremos apresentar um pouco da história da LP e da sua conseqüente diversificação que deu origem ao denominado mundo lusófono³.

2.1 Língua Portuguesa – um pouco de história

Se formos às origens da LP teremos que voltar até o tempo em que os romanos eram os “senhores do mundo”. Foi do Latim, língua falada por aquele povo, que nasceu a nossa língua, hoje utilizada – como LM ou L2 – por cerca de 250 milhões de pessoas espalhadas em quatro continentes: americano, asiático, europeu e africano. É também por causa do Latim, mãe de outros idiomas, que podemos chamar de irmãs línguas como o Espanhol, o Francês e o Italiano (se analisarmos os seus *ADNs* – estrutura sintática, lexical, morfológica – veremos que têm a mesma ascendência, são mesmo parecidas).

É claro que o processo de formação da LP não se deu de forma pacífica porque o ambiente em que ela foi gerada não era de todo tranquilo: o Latim veio até nós, na Península Ibérica, como invasor. Não foi convidado nem queríamos que ficasse (já aqui começa a mistura entre a língua e aqueles que a falam: o Latim são eles, os romanos; o Português somos nós (brasileiros, portugueses, africanos e quem mais quiser entrar). Disso decorreu que todos os povos que residiam na Península Ibérica tiveram que conviver diariamente com a língua do povo dominante e, da mistura entre as línguas que aqui se falavam e o Latim, foram surgindo o que hoje denominamos de línguas românicas (as

³ Desde 2001, realiza-se, em Bragança / Portugal, Colóquios Anuais de Lusofonia. Em definição retirada do site oficial desses eventos “A lusofonia diz respeito a todos os que falam a língua (portuguesa) independentemente da sua origem, cor, credo, religião ou nacionalidade. <http://lusofonia2007.com.sapo.pt/>

três que já mencionamos acima mais o Português, o Catalão, Sardo, Provençal, Reto-Românico e Romeno).

Até adquirir o formato que hoje apresenta, a LP passou por diversas etapas – Português Antigo (desde os primeiros textos até o final do século XIV), Português Médio (durante o século XV), Português Clássico (até meados do século XVIII) e Português Moderno (a partir do século XVIII) – mas foi por causa de Luís Vaz de Camões, autor de “Os Lusíadas” (1572) e poeta considerado o mais alto expoente da LP, que o dia 10 de Junho, data da sua morte, foi escolhido como o “Dia da Língua Portuguesa”. Devemos deixar claro que quando falamos em formato, não estamos nos referindo a algo que já está acabado, mas apenas a algo que já apresenta uma certa uniformidade de características.

Quando, em 1500, os portugueses chegaram ao Brasil encontraram uma infinidade de outras línguas (outros povos, é claro!). De novo a situação não foi pacífica, ninguém aceita de bom grado que lhe invadam o território e que lhe imponham o que quer que seja, ainda mais uma língua! Do contato entre o Português europeu, as línguas brasileiras, as línguas africanas que chegaram através da escravatura e muitas outras, surgiu o Português Brasileiro ou a Variante Brasileira da LP. Voltando aos números, dos 250 milhões de pessoas que falam o Português, cerca de 80 % estão no Brasil.

É óbvio que uma língua falada por tantas pessoas, em tantos lugares diferentes, por pessoas de diferentes classes sociais, não poderia ser a mesma para todos. Mesmo que fossem apenas dois indivíduos a falar o Português, ainda assim existiram diferenças porque cada pessoa tem uma forma peculiar de produzir os sons da língua que dirá, então, entre 250 milhões de falantes oriundos das mais diversas culturas. Certas construções lingüísticas, por exemplo, só podem ser entendidas dentro de um determinado contexto cultural. É assim que expressões como “roupa velha” podem significar “roupa muito usada” (Brasil) ou “ensopado feito com sobras de carne e legumes” (Portugal)⁴.

⁴ Dados recolhidos no site

<http://www.brasilleitor.org.br/Museudalinguaportuguesa/semanalinguaportuguesa/web/dicionario.html>

Além de diferenças que surgem como resultado de fatores geográficos, uma língua pode variar com relação, por exemplo, ao período de tempo em é falada. Assim, o Português que hoje utilizamos é muito diferente daquele utilizado no século XVI ou mesmo daquele utilizado em um período mais recente como o início do século XX.

É por causa da variação lingüística na LP que adotamos, no decorrer deste trabalho, duas terminologias: variantes e variedades lingüísticas. Embora a utilização desses termos não seja ponto acente entre investigadores da área (Castilho, 2005; Cunha, 1981; Mateus, 1983) já que alguns os utilizam com o mesmo sentido enquanto outros fazem a distinção entre eles, optamos, por questões didáticas, por utilizá-los para representar elementos distintos.

2.1.1 As variantes lingüísticas da Língua Portuguesa

A língua reflete a cultura de um povo e, por isso, um povo se individualiza, se identifica em função de uma língua (Pessoa, 2008).

Nenhuma língua é homogênea ao contrário elas são tão heterogêneas quanto o são aqueles que as falam. Assim é que dentro de uma mesma língua podemos encontrar tanto variantes quanto variedades muito diversas⁵. Entendemos o termo *variantes*, neste trabalho, como sendo referente às diferentes formas de uma língua que, sendo usada como LM, é falada em países distintos (Mateus, 1983).

Nesse sentido, podemos encontrar na LP, por exemplo, três grandes variantes lingüísticas: a Variante Portuguesa (VP), a Variante Brasileira (VB) e a

⁵ Embora exista a discussão acerca de o Português Europeu e o Português Brasileiro serem ou não duas línguas distintas, não entraremos nesse mérito por considerarmos, como defendem Mateus (2002) e Cunha (1999), que a LP, enquanto língua de vários países, "... é um importante instrumento de coesão entre os povos..." (Mateus, 2002, p.18).

Variante Africana (VA – em formação). A LP falada em Portugal, no Brasil e em alguns países da África onde já é utilizada como LM apresenta características próprias que, não impedindo a comunicação entre esses países (seja escrita ou oral), reflete a cultura e as concepções de cada um dos povos que a fala.

No início, a VP era a que servia como modelo do “bem falar” para todos os outros continentes, ou seja, como modelo a ser seguido. Gradativamente, a VB foi adquirindo uma certa independência que hoje resulta numa gramática sobre a maneira como se fala Português no Brasil. Para Lourenço (2001) citado por SILVA (2004), “Da América à Ásia, cada povo que fala hoje o português o modelou, o criou à sua imagem. Nenhum exemplo é mais relevante do que o do Brasil” (p. 122).

As normas lingüísticas brasileiras, no entanto, não estão totalmente desvinculadas da VP. É o caso, por exemplo, de construções gramaticais que, embora utilizadas apenas na escrita ou em situações formais, continuam a fazer sofrer muitos estudantes nos bancos escolares. No IV capítulo, apresentaremos exemplos práticos acerca dessa realidade.

Não é recente a discussão entre a norma lingüística que se ensina nas escolas brasileiras e que é considerada a forma correta de se falar o Português e aquela que é utilizada no dia-a-dia. Oswald de Andrade (1990), por exemplo, poeta que viveu entre 1890 e 1954, já abordava a dicotomia entre teoria e prática:

Pronominais

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro (p.120)

Devido às diferenças lingüísticas entre a VP e a VB, muitos falantes acreditam estar diante de línguas diferentes. Em Portugal, é comum ouvirmos, principalmente de crianças brasileiras ou africanas, “eu falo ‘português’ e eu falo ‘brasileiro’”. É comum escutar brasileiros recém-chegados à Portugal reclamarem de que não entendem bem a VP.

(...) Mas é difícil pra entender. Eu lembro, quando eu cheguei aqui, no primeiro mês ou dois meses, assim, eu olhava para a televisão e falava: Meu Deus, mas o que é que eles estão falando? Fiquei desesperada pra voltar, ir embora. Não entendia o que eles falavam. Nada. É para dentro e rápido, mas depois claro que você acostuma o ouvido. Hoje eu aprendi a ouvir. Também quase três anos aqui. Ouvir melhor e entender melhor o que eles falam... (relato de LS, 28 anos, brasileira, residente em Portugal desde 2005, em entrevista realizada no dia 20/06/06).

Essa percepção, entretanto, vai sendo alterada a partir do momento em que os falantes vão se acostumando ao ritmo da fala portuguesa que é mais rápido do que a brasileira porque é nessa questão que reside, segundo os falantes, a maior dificuldade.

A LP é utilizada como Língua Oficial (LO) ou como Língua Nacional (LN) em diversos países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente, Timor Leste. A maior parte da população em África não tem o Português como LM ⁶ e só o utiliza em situações formais (na escola, nas repartições públicas, ...), embora ele seja um

⁶ Apenas na Guiné-Bissau, por exemplo, são faladas mais de 20 línguas por diferentes grupos étnicos (Gordon, 2005).

requisito obrigatório para ascender socialmente. Essa realidade faz com que o Português dos países africanos seja diverso da VP e da VB: “Trata-se de um português com base na variedade europeia, porém mais ou menos modificado, sobretudo pelo emprego de um vocabulário proveniente das línguas nativas, e a que não faltam algumas características próprias no aspecto fonológico e gramatical” (Cunha & Cintra, 2002, p. 24).

Apesar do Português falado em África ainda não ter obtido oficialmente o mesmo estatuto da VP e da VB, alguns estudos já vêm sendo desenvolvidos sobre as características específicas da VA que a distinguem das outras duas variantes (Ançã, 2002; Gonçalves & Stroud, 1998, 1997; Lopes, 2002; Mateus, 2002; Mingas, 2000).

De acordo com Gonçalves (2005), alguns fatores são motivo de constrangimento na percepção das Variedades Africanas do Português (VAPs), como a autora as denomina. Dentre esses fatores pode-se destacar: a questão histórica (apenas no final do século XIX ou início do século XX, a LP começou a exercer uma influência mais significativa no contexto africano); e o tratamento das VAPs como fazendo parte de um único conjunto

... poderíamos interrogar-nos se o facto de uma *mesma* língua ser falada em países que se encontram no *mesmo* continente legitima o seu agrupamento num conjunto único, ‘africano’, ou se não necessitamos igualmente de uma definição ‘intencional’, que nos dê alguma garantia relativamente à sua uniformidade gramatical, justificando assim o estabelecimento desse conjunto (p.225).

Embora esses fatores dificultem a caracterização e delimitação das VAPs não se pode negar que estas estão emergindo nos diversos países africanos nos quais a LP é utilizada como LO.

2.1.2 As variedades lingüísticas na Língua Portuguesa

Se entendemos o termo *variante* como referente à utilização da LP em diferentes países, o termo *variedades lingüísticas* refere-se às diferenças existentes dentro de uma mesma variante. Assim, podemos elencar diversos tipos de variedades lingüísticas que resultam de diferenças geográficas, sociais, profissionais, etárias, históricas. Nesse sentido, um falante oriundo do sul de Portugal ou do sul do Brasil, por exemplo, apresenta na sua forma de falar a LP características específicas do seu local de origem.

2.1.3 A questão da norma padronizada

Norma culta, norma padrão, norma de prestígio, norma padronizada são diferentes terminologias utilizadas para designar a variedade da língua considerada aceitável/correta, ou seja, aquela que serve de modelo de correção para uma determinada comunidade lingüística.

Entretanto, tal como veremos, a escolha desta norma depende de muitos critérios que nem sempre são coerentes entre si. A única certeza que temos é a de que cada falante tem uma noção mais ou menos clara do que pode ser considerado “correto/incorreto”, “aceitável/inaceitável” na língua e que essa noção se baseia nas suas próprias experiências lingüístico-sociais.

Tanto em Portugal como no Brasil, podemos assistir programas televisivos que nos dão dicas de como falar corretamente o Português. Em Portugal, o programa “Assim se fala em bom português” sai às ruas para

perguntar aos falantes qual a forma correta de certas construções lingüísticas. Em geral, o uso adequado de preposições ou a pronúncia de algumas palavras são os temas mais comuns de se observar. As respostas consideradas corretas são aquelas que têm na gramática normativa o seu ponto de apoio.

Programas desse gênero sofrem constantes críticas de estudiosos especializados na matéria ou até de outros programas. O “Gato Fedorento”, por exemplo, programa de comédia na televisão portuguesa faz uma paródia acerca da temática utilizando situações inusitadas nas quais o que menos se espera é uma aula de Português⁷.

Esses exemplos são reflexo de uma das grandes discussões no ensino da LP: o que é ou qual é de fato a NP e como está é selecionada no meio de tantas outras variedades lingüísticas.

Jespersen (1971) apresenta diversos “critérios” adotados para a eleição da norma que servirá como exemplo do “bem falar”. Dentre esses podemos destacar, por serem comuns a maioria dos falantes, o critério da autoridade, o critério geográfico, o critério literário e o critério aristocrático.

- O primeiro critério, o *da autoridade*, diz respeito a um poder central de onde são decididas ou retiradas todas as regras do “bem falar” desde as Academias de Letras de vários países até mesmo de escritores de renome que acabam por se tornar “(...) uma referência de modelo, quase sempre sem que disso tenha alguma interferência ou consciência” (Bechara, p.3);
- O *critério geográfico* leva em consideração o papel que determinadas localidades, como as capitais, por exemplo, exercem dentro de um país. Assim, as cidades tidas como centros culturais e políticos têm, inevitavelmente, a sua forma de falar como exemplo a ser seguido;
- O *critério literário* está relacionado a utilização de certas obras literárias como modelo de correção;

⁷ O vídeo pode ser assistido em <http://www.youtube.com/watch?v=UXMGIYfiXC0>

- E o *critério aristocrático* que, como o próprio nome sugere, tem na forma de falar da chamada “alta sociedade” o seu foco de atenção.

Em maior ou menor grau, cada um dos critérios elencados acima já surgiu em rodas de conversa dentro ou fora dos contextos acadêmicos ou mesmo em situações concretas nas quais a vergonha de falar diante de um “doutor” ou de um professor, por exemplo, deixa transparecer a concepção de que quanto mais “estudado” melhor é a sua linguagem.

Possenti (2000), da mesma maneira que Bechara (2000), apresenta uma concepção de norma culta ou padronizada mais relacionada aos contextos de utilização. Assim, uma variedade lingüística só pode ser considerada a “correta” ou o exemplo a ser seguido quando analisada dentro de uma situação/contexto concreto de comunicação.

Nenhum modo de falar é correto em si mesmo. É correto porque existe, historicamente. Da mesma maneira, nenhum modo de falar é por si mesmo exemplar. (...) Como a língua apresenta ou pode apresentar variedades, a língua exemplar pode desenvolver normas regionais, especialmente nas línguas faladas em vários países (Bechara, 2000, p.3)

Sob essa perspectiva, a definição de NP depende de onde, quando, em que situações uma variedade lingüística é utilizada. A forma como se fala em Portugal, por exemplo, não pode e não deve ser adotada, no Brasil, como a NP. Da mesma maneira, a forma como se fala em São Paulo ou no Rio de Janeiro não é o exemplo de correção para o restante do país.

Sob esse mesmo ponto de vista, Gagné (2002) defende que, no âmbito do ensino da língua, a norma lingüística pode ser abordada sob duas perspectivas:

a *perspectiva prescritiva* que se encontra centrada na escrita e sob a qual a língua é vista como um código homogêneo que tem nos dicionários e nas gramáticas o seu modelo de perfeição. Neste caso, qualquer outra norma lingüística é considerada errada; e a *perspectiva descritiva* que se encontra centrada no uso do código pelo falante. Sob essa perspectiva, todas as variedades lingüísticas são consideradas aceitáveis de acordo tanto com critérios geográficos, sociais e culturais quanto com as situações de comunicação.

Nesse sentido, neste trabalho, optamos por utilizar o termo “Norma Padronizada” como referência aos usos da língua pelo falante na modalidade oral que são considerados aceitáveis pela comunidade lingüística dentro e fora do contexto escolar. Além disso, o próprio significado da palavra “padronizada” consegue transmitir a idéia de que essa variedade lingüística não é algo que nos é entregue já totalmente construído ou que tem uma natureza homogênea, ao contrário o “padronizada” indica justamente que esta norma é resultado das escolhas dos falantes. Nesse sentido, a nossa percepção sobre a norma lingüística encontra-se voltada para uma abordagem mais descritiva da língua.

2.2 A Consciência Lingüística

No primeiro capítulo, vimos que o ensino da LP deve ser desenvolvido a partir de dois eixos que estão inter-relacionados: instrumental ou utilitário e o conscientizador. Embora este último, como já ressaltamos, deva ser um dos objetivos das aulas de Português na formação para a cidadania, pela própria natureza desta disciplina, ele não é o único ou o principal pois, como acontece com toda disciplina escolar, a LP tem objetivos que dizem respeito especificamente à sua área de saber. Nesse sentido, não podemos deixar de destacar um outro objetivo tão importante quanto a CC e que se encontra inserido dentro do primeiro enfoque: o domínio da NP.

Dominar a NP da LP, além de ser um instrumento necessário para o contexto escolar em todas as disciplinas, é também uma exigência da vida em sociedade e como tal, necessário para o exercício da cidadania. Por outro lado, o desenvolvimento da CC é também essencial na formação cidadã dos sujeitos. Então como juntar dois elementos que parecem não ter uma relação direta entre si? Em quê consiste a CC dentro do ensino da LP? Ou como a CC pode ser desenvolvida em contexto de aulas de LP?

Para responder a essas perguntas, neste capítulo, nos deteremos sobre uma abordagem que procuram abranger os enfoques mencionados – a CL – através da descrição e delimitação dos seus conceitos fundamentais e da sua relação com a Consciência Lingüística Crítica (CLC). Assim como acontece em um trabalho que procure desenvolver a CC, a CL tem a consciência como seu foco central, mas esta está direcionada para a realidade lingüística.

De uma maneira geral o termo CL refere-se à capacidade do falante de refletir sobre a língua e de verbalizar essa reflexão. Entretanto, quando nos reportamos à CL, não estamos nos referindo a algo que tenha uma definição clara e fechada. O conceito de CL pode variar dependendo dos objetivos de quem o utiliza e do objeto de estudo (língua escrita, língua falada, LM, LE, ...). Nesse sentido, nada mais natural do que obtermos diferentes conceitos para a CL, embora com um denominador comum: a conscientização.

Para entendermos melhor o que vem a ser a CL e a sua importância para o ensino da LP, de forma mais específica, procuramos apresentar essa temática considerando-se as seguintes questões:

- O que é a CL?
- Existem diferentes tipos/níveis de CL?
- Que fatores podem influenciar no desenvolvimento da CL?

Nenhuma dessas questões tem uma resposta única ou consensual. Diversos autores se debruçaram sobre esses temas tentando dar-lhes respostas

mais ou menos eficazes. Outras questões como “quando surge a CL no falante?” que são também alvo de investigação não serão por nós explicitadas por não considerarmos pertinentes para este trabalho.

2.2.1 Sobre o Conceito

Como vimos no capítulo sobre Cidadania e CC, ser consciente implica uma tomada de posição sobre o elemento objeto da consciência. Quando nos referimos à língua, esse mesmo fator é preponderante, ou seja, a CL requer uma atitude do falante sobre a língua, um refletir e agir sobre ela. Nesse sentido, a CL nada mais seria do que conhecer a língua, saber acerca dela, dominá-la e (re)construí-la. Essa definição, no entanto, não é tão simples quanto parece porque o próprio objeto em questão, ou seja, a língua, é muito complexo.

Para começo de conversa teríamos que definir a área de abordagem da língua – lingüística, psicolingüística ou didática (Rassul, 2006), por exemplo. Se estaríamos nos referindo a LM, LE ou ainda L2. Depois teríamos que ver a que aspectos de uma dessas três vertentes, ou da relação entre as três, estaríamos nos debruçando. E mais, se estaríamos interessados em elementos puramente lingüísticos ou voltados para a relação língua e sociedade. Se estaríamos falando de língua escrita ou língua oral ... Enfim, poderíamos elencar uma variedade de elementos que fariam com que o termo CL apresentasse diferentes definições e, ainda assim, poderiam surgir novas concepções porque, em se tratando de língua, há sempre “pano pra manga”.

No nosso caso específico, interessa-nos a CL no ensino da LP como LM. Isso também não quer dizer que a nossa tarefa seja simples já que o trabalho com a CL ou Consciência Metalingüística (CML), como muitos a chamam, está muito mais desenvolvido no âmbito do ensino de LEs. A CL sempre foi mais estudada em contextos sociais nos quais a diversidade lingüística e cultural é uma constante e direcionada a públicos cuja língua não seja a do país de acolhimento.

A percepção acerca da consciência na aprendizagem das línguas já pode ser observada nos trabalhos de Vygotsky (2005) e Piaget (1974), na segunda metade do século XX. Para explicitar melhor o que vinha a ser essa consciência, Vygotsky (2005) utilizou a metáfora da janela: a linguagem é transparente como uma janela através da qual nós vemos o mundo. A CL seria, então, a capacidade de fazer com que a janela (ou a língua) se tornasse opaca para que pudéssemos, dessa forma, ver a língua em si mesma analisando-a em seus elementos constituintes (cf. Cazden, 1972; Pliássova, 2005; Sousa, 1994; Van Lier, 1999).

A partir dessa perspectiva, Dale (1976) define a CML como “the ability to think about language and to comment on it, as well as to produce and comprehend it” (p.127). Também para Cazden (1974), “Metalinguistic awareness, the ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves...” (p. 30). Hoje, o conceito (ou conceitos) da CL é mais abrangente do que se percebia nos primeiros momentos, engloba não somente o refletir sobre a língua, mas também os usos que dela se faz.

Um momento importante acerca do trabalho com a CL, aconteceu na década de 80, numa época em que a Inglaterra enfrentava uma série crise no ensino da língua inglesa. Nesse período, surge o movimento Language Awareness (LA)⁸ como forma de combater a iliteracia na escola primária. As escolas inglesas não conseguiam dar uma resposta satisfatória a um número crescente de alunos que não tinham o inglês como LM ou não utilizavam a NP em casa. Além disso, o paroquialismo e o preconceito lingüístico dentro da sociedade inglesa foram citados como fatores prejudiciais no ensino das línguas.

Nesse contexto, Hawkins (1996) define como principal objetivo do trabalho com a CL o desafiar o aluno a fazer perguntas sobre a linguagem, sobre a diversidade lingüística, sobre preconceito e racismo, o que ajudaria na

⁸ De acordo com Van Lier (1999), em nenhum outro lugar, a ênfase sobre a importância da língua em contexto educativo foi tão marcada quanto na Inglaterra. Trabalhos semelhantes foram realizados em outros países como na Austrália (*Literacy and Language Task Force*, 1990) e no Canadá (*Ontario Ministry of Education*, 1984). Nos Estados Unidos, o movimento que mais se aproximou do trabalho do *Language Awareness* foi o *Whole Language*.

diminuição do preconceito relativo ao próprio dialeto e ao dialeto de outros, e a perceber a diversidade lingüística como uma experiência positiva. Como vemos, os resultados pretendidos pelo autor eram ambiciosos e por esse motivo foram alvo de críticas.

Em 1992, Fairclough, em *Critical Language Awareness*, defende uma abordagem mais crítica da língua e da educação lingüística em oposição ao que vinha sendo defendido pelos teóricos da CL. De acordo com Fairclough (1992),

Critical language study (CLS henceforth) is not a branch of language study, but an orientation towards language (and maybe in embryo a new theory of language) with implications for various branches. It highlights how language conventions and language practices are invested with power relations and ideological processes which people are often unaware of (p. 7).

Ainda nas palavras do autor (1992) "... the development of a critical awareness of the world, and of possibilities for changing it, ought to be the main objective of all education, including language education..." (p.7). Fairclough admite concordar com as idéias gerais defendidas na CL, como o fato da consciência afetar a competência, mas faz críticas a certos aspectos que a caracterizam. De acordo com o autor, a CL:

- Exagera na capacidade das escolas para solucionar os problemas sociais já que o sistema de classes é uma reprodução de muitos domínios, não apenas o educacional;

- Legitima a concepção de que uma classe social (ou grupo) é melhor do que outro quando defende a idéia de que a norma lingüística padronizada é adequada para situações sociais de prestígios enquanto as outras variedades de língua devem ser utilizadas em situações marginais;
- Baseia-se na concepção de que a ordem sociolingüística é um fato dado, que é mais um domínio natural do que um domínio naturalizado.

A principal diferença que percebemos entre a CL e a CLC não se encontra no conteúdo abordado, já que ambas enfocam com maior ou menor intensidade os mesmos tópicos, mas na forma como esta abordagem é realizada. Enquanto a CL está mais direcionada para as questões de aprendizagem, a CLC volta-se para as relações entre Língua e Sociedade. Por esse motivo, dependendo dos objetivos imediatos a que nos propomos, podemos ora privilegiar conteúdos/atividades direcionados a uma melhor performance lingüística, ora privilegiar conteúdos/atividades voltados para o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo.

Neste trabalho, pelas razões já expostas, estaremos direcionados para uma abordagem mais crítica da língua. Entretanto, para nós, como para Van Lier (1999), a CLC é um dos níveis da CL. Como já referimos anteriormente, embora consideremos a CC como uma consciência fundamental na formação para a cidadania, no ensino da LP, ela é uma das metas a serem alcançadas.

O nosso objetivo é, no contexto de ensino da LP, o desenvolvimento de CC através da análise sobre o modo como encaramos o mundo e as pessoas; sobre a forma como se constroem as concepções de vida, os estereótipos, ... Acreditamos que este tipo de conscientização é possível porque as nossas posições lingüísticas também são reflexos da nossa maneira de estar no mundo.

Com o passar do tempo, a definição de CL, bem como as abordagens a ela relacionadas, tem variado para responder a questões específicas no domínio das línguas. Assim a CL pode ser definida, por exemplo, como:

A capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo da escrita (Barbeiro, 1994, p. 24).

A capacidade que, quer os aprendentes quer os professores de LE possuem, e que consiste na reflexão sobre os diversos aspectos inerentes à LE, bem como à sua aprendizagem (Ribeiro, 2005, p. 8) .

A capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento (Ançã & Alegre, 2003, p. 34).

Como vimos, conceituar a CL não é uma tarefa simples. Para Barbeiro (1994), “a dificuldade em apresentar uma definição mais específica é devida ao facto de a natureza, as funções e a idade de aparecimento da consciência metalingüística serem ainda alvo de discussão” (p. 33). Como, neste trabalho,

não pretendemos abordar nenhum aspecto particular da estrutura da LP, como a leitura ou a escrita, por exemplo, mas apenas o fato de estarmos nos reportando ao Português como LM, é o último conceito, defendido por Anã & Alegre, o que mais reflete a nossa posição.

Se considerarmos a CL como a capacidade de refletir sobre a língua, de usá-la e de falar sobre ela, surgem algumas questões: como se desenvolve a CL ou como se faz para aumentá-la tendo-se como certo que todos nós a temos em maior ou menor grau? Que fatores estão envolvidos no desenvolvimento da CL? Como podemos perceber o nível de CL de uma pessoa?

2.3 Sobre os domínios e os níveis da Consciência Lingüística

Assim como a conceituação da CL, outros fatores são também motivo de análise. Devido à complexidade e abrangência do termo CL, fez-se necessário a delimitação do seu campo de estudo. Além disso, outra fonte de pesquisa é a percepção de como se desenvolve essa consciência e dos fatores que podem ajudar nesse processo.

Nesse sentido, diversos autores debruçaram-se sobre a temática procurando identificar quer os domínios sobre os quais a CL se estrutura (James & Garrett, 1991) quer os diferentes níveis da CL (Gombert, 1990; Sim-Sim, 1988; Van Lier, 1999).

2.3.1 Os domínios da Consciência Lingüística

Quando utilizamos uma língua para nos comunicar com os outros, estamos fazendo uso de uma série de construções lingüísticas que se inter-relacionam. Independentemente se a nossa forma de usar a língua está de acordo com a NP, todos nós estamos constantemente criando a nossa fala a partir de regras das quais nem sempre estamos conscientes. Essas regras estão

relacionadas tanto à estrutura interna da própria língua quanto às suas regras de uso e são ambas abrangidas pelo trabalho com a CL.

Como forma de melhor delimitar o campo de abrangência da CL ou LA, James & Garret (1991) apresentaram cinco domínios da CL (cf. Ançã & Alegre, 2003; Van Lier, 1999). Assim temos:

- O *Domínio Afetivo* está relacionado à participação ativa dos educandos no processo aprendizagem. O trabalho se desenvolve em termos de formação de atitudes, do despertar e desenvolver a atenção dos alunos, a sensibilidade, a curiosidade e o interesse sobre as línguas;
- O *Domínio Social* envolve o desenvolvimento de melhores relações entre diferentes grupos étnicos; o despertar da consciência dos alunos para a origem e características do seu próprio dialeto e língua e seu lugar no mapa de línguas e dialetos usado pelo mundo afora. Abrange a tolerância lingüística, o bilinguismo, o biculturalismo;
- O *Domínio do Poder* que aborda a manipulação de poder através da língua. Sua melhor formulação é a de Paulo Freire sobre a conscientização que envolve “ alerting people to the hidden meanings, tacit assumptions and rhetorical traps laid by those who traditionally have most Access to the media for verbal communication (p.14)”;
- O *Domínio Cognitivo* que implica reflexão sobre a língua, o desenvolvimento da consciência do padrão. Abrange as relações entre língua e pensamento, consciência metalingüística;
- E o *Domínio da Performance* que está relacionado à influência da CL sobre um melhor domínio na utilização da língua.

Dentre esses domínios, que não são mutuamente excludentes, três são particularmente importantes para o nosso trabalho (embora todos o sejam em

maior ou menor grau): o Domínio do Poder, o Domínio Social e o Domínio Cognitivo. Isso porque os elementos abordados nesses domínios são essenciais para o exercício da cidadania e para a formação da CC: a percepção da relação língua e sociedade, a consciência das características da própria forma de falar bem como a consciência da NP da língua.

Se alguns domínios da CL são comumente abrangidos nas aulas de LP como a consciência metalingüística (relacionada a reflexão acerca da própria estrutura da língua) ou a sensibilidade a diversidade lingüística (diferentes línguas), outros como o Domínio do Poder, extremamente relevante na formação da CC, são relegados a segundo plano e necessitam de um maior empenho por parte dos responsáveis pela educação. Como veremos no item sobre os níveis de CL, uma pessoa só poderá ser considerada como portadora de um alto nível de CL se a sua consciência abranger todos esses domínios.

2.3.2 Os níveis de Consciência Lingüística

Assim como existem diferentes domínios da CL, também podemos referir diferentes níveis dessa consciência. Esses níveis estão relacionados tanto aos saberes mais ou menos conscientes das regras internas de funcionamento da língua, quanto à relação língua e sociedade.

Dabène (1994), abordando o ensino da língua francesa para falantes nativos de outras línguas, apresenta cinco níveis para a consciência relacionados à língua:

- *A Consciência da Linguagem (Langagière)* – supõe que o sujeito seja capaz de considerar a linguagem como existente em si mesma, distinta da realidade extra-lingüística;
- *A Consciência Lingüística* – consiste na capacidade do falante de identificar os elementos que compõem o seu repertório verbal ou o das pessoas que o cercam. Essa consciência permite a seleção entre

formas lingüísticas, eliminar algumas e conservar outras, em função dos diferentes parâmetros e das situações de interlocução;

- A *Consciência Normativa* – essa consciência, que varia de acordo com as competências lingüísticas dos sujeitos, pode se manifestar através de julgamentos e avaliações que os falantes recebem de suas próprias produções lingüísticas. Ela representa, no sujeito, a idéia que o falante tem do que sejam formas corretas ou aceitáveis dentro de uma língua;
- A *Consciência Etnolingüística* – refere-se à percepção da língua, por parte dos falantes, como elemento constituinte da sua identidade pessoal, do seu fazer parte de uma comunidade;
- A *Consciência Sociolingüística* – refere-se aos conhecimentos que o falante tem sobre a língua ou sobre aqueles que a falam. Se uma determinada língua é, por exemplo, bem vista pela comunidade de uma forma geral ou se é reconhecida como necessária para qualquer interação fora do seu contexto mais imediato, o falante pode querer aprendê-la.

O termo “níveis”, neste caso, é utilizado para designar diferentes tipos ou categorias de consciência da língua dentre os quais a CL. Como um tipo de consciência, a CL apresentada por Dabene (1994), refere-se exclusivamente à utilização consciente do repertório lingüístico adequando-o às situações de comunicação nas quais o falante se encontra. Entretanto, a CL como nós a defendemos, abrange tanto essa capacidade quanto todos os demais “níveis” de consciência defendidos pela autora.

Sob essa perspectiva, neste trabalho, interessa-nos o termo “níveis” referente a diferentes saberes e capacidades lingüísticas abrangidos tanto pelo conceito de CL defendido por Ançã & Alegre (2003) quanto pelos diferentes domínios apresentados por James & Garret (1991). Nesse sentido, os níveis pressupõem mudanças cognitivas (acréscimo de conhecimentos e capacidades) e um nível é hierarquicamente superior a outro. Entretanto, embora um falante

só se encontre em um determinado nível após ter ultrapassado o anterior, ele nem sempre o ultrapassa por completo. É assim que, muitas vezes, apesar de já se apresentar em nível de CL considerado mais desenvolvido que outro, o falante pode ainda ter algumas características dos níveis anteriores. Os níveis de CL encontram-se assim, interligados: cada um pode apresentar, embora em menor grau, características dos outros níveis.

A delimitação dos níveis de CL dá-se na dicotomia entre conhecimento implícito e explícito que, segundo Faerch, Haastrup e Phillipson (1984), nada mais são do que dois extremos de um *continuum*. Alegre (2000), fazendo referência a esses autores, diz que, no que se refere à consciência,

O conhecimento pode variar entre o implícito – quando o aprendente usa, mas não reflete sobre a regra –, o mais ou menos implícito – quando o aprendente é capaz de reconhecer que um enunciado está ou não de acordo com a regra –, o mais ou menos explícito – quando o aprendente consegue descrever as regras com as suas próprias palavras – e o explícito – quando é capaz de a explicitar em termos metalingüísticos (p.122).

Enquanto alguns autores, como os que veremos a seguir, consideram qualquer atividade lingüística – consciente ou não – como parte integrante da CL, Gombert (1990), retomando uma distinção de Culioli (1968) faz uma diferença entre as atividades metalingüísticas inconscientes, que ele denominou de epiligüismo, e atividades conscientes para as quais ele utiliza o termo competência metalingüística.

Essa diferenciação feita por Gombert (1990) apresenta um certo sentido pois como podemos denominar como consciência algo que é inconsciente? Entretanto, se partirmos da percepção de que, no caso da CL, o saber lingüístico já existe só não está explicitado (como se pode usar a língua sem saber as suas regras de funcionamento?) é mais lógico considerarmos o saber usar a língua sem ter a consciência explícita acerca desse processo como o nível primário da CL. Parece-nos ser essa a lógica utilizada por diversos autores que abordam o tema.

Sob essa perspectiva, Valtin (1984) apresenta três níveis para a CL partindo do mais simples ao mais complexo:

- *Conhecimento inconsciente*: refere-se ao uso automático e inconsciente da língua. Titone (1988) prefere chamar a esse nível de percepção inconsciente porque considera os termos *unconscious awareness*, utilizados originalmente por Valtin, como contraditórios “perception indeed is more a sort an immediate operation, without reflection and delay” (p. 66);
- *Consciência atual*: refere-se ao uso criativo e espontâneo da língua;
- *Conhecimento consciente*: refere-se à habilidade para articular regras tão bem quanto a habilidade de usar conscientemente estratégias de acesso do conhecimento gramatical.

Van Lier (1998), no texto “The relationship between consciousness interaction and language learning”, defende a idéia de que consciência e linguagem encontram-se intimamente relacionadas e que ambas resultam da interação social, ou seja, nós nos tornamos conscientes e aprendemos quando em contato com os outros. Essa idéia vai ao encontro do pensamento de Freire (2000) quando este defende que “A conscientização deve ser feita em conjunto, com o grupo, pois ninguém se conscientiza sozinho. A consciência se constitui como consciência de mundo” (p.15).

Van Lier (1998) apresenta ainda quatro níveis de consciência. Esses níveis são hierárquicos entre si porque um nível sempre pressupõe o anterior e, como a consciência é formada a partir da interação social, a mudança de um nível para outro ocorre pelo aumento da atividade social: quanto maior e mais diversa for a experiência dos sujeitos mais desenvolvido será o seu nível de consciência. Assim, temos:

- Um nível básico, denominado de *consciência global* que se refere à estar desperto e consciente;
- Um segundo nível, a *consciência*, que consiste na atividade da percepção de objetos e eventos no ambiente incluindo a atenção, a focalização e a vigilância;
- Um terceiro nível ou *metaconsciência* no qual se inserem a consciência lingüística, a consciência das atividades da mente, consciência dos processos mentais, a consciência metalingüística de propriedades lingüísticas formais;
- E, por último, a *ação voluntária* ou *processo refletido* que é o engajamento proposital e deliberado nas ações.

O terceiro nível ou metaconsciência pode ainda ser dividido em dois sub-níveis: *consciência prática ou narrativa*, no qual a pessoa é capaz de falar sobre um objeto, por exemplo a língua, fazendo uso do próprio objeto (língua) para isso. É o que acontece, por exemplo, quando utilizamos anedotas sobre a língua como forma de abordar certas realidades lingüísticas ou algo muito específico da sua estrutura. Para exemplificar, podemos citar a seguinte anedota que aborda a utilização ou não de determinadas construções lingüísticas da LP:

Dois sujeitos (cada um pode escolher a naturalidade que quiser) estavam viajando pelo Brasil, quando pararam para comer em uma lanchonete, em uma cidade do interior. Retiraram da mochila um vidro de azeitonas e, já estavam comendo, quando perceberam que um morador local os estava olhando insistentemente. Para serem educados,

resolveram oferecer um pouco da azeitona e perguntaram: você não quer comer conosco? A que o outro respondeu um pouco sem jeito: Tá bem, mas só um ou dois “conosquinhos”.

Apesar de não se utilizar uma linguagem técnica para explicar o fato de que nem todos os falantes da LP usam o pronome *conosco* e que, para alguns, ele chega a ser mesmo desconhecido, essa anedota pressupõe que quem a conta e quem a ouve tem conhecimento ou percebe do que se trata, caso contrário, não haveria motivo para rir.

O segundo subnível, a *consciência técnica ou acadêmica*, consiste na utilização de vocabulário especializado, termos técnicos e envolve conhecimento explícito do sistema e estrutura lingüística. Esses dois subníveis referem-se ao falar sobre algo e por isso são ‘meta’: é a língua sobre a língua, o pensamento sobre o pensamento e assim por diante.

Tomando como base esses níveis de consciência, Van Lier (1998) nos apresenta quatro níveis de CL:

- Nível 1: o autor utiliza o termo *affordance* ⁹ referente ao conhecimento intuitivo, ao conhecimento inato.
- Nível 2: refere-se à percepção inicial, a consciência, atenção, focalização.
- Nível 3: Assim como na consciência, o terceiro nível da CL também se subdivide em dois – controle consciente e prático, criativo; e a consciência discursiva, conhecimento metalingüístico, análise formal, controle técnico;
- Nível 4: correspondente à consciência crítica.

A CLC seria, então, o nível mais alto da CL porque pressupõe que o educando tanto é capaz de refletir criticamente sobre fatores lingüísticos (inter e

⁹ Sem equivalência em Português.

extra) quanto de utilizar conscientemente e deliberadamente este saber para transformar a realidade seja lingüística ou social.

Além disso, o autor valoriza tanto o conhecimento prático quanto a capacidade de verbalizar, através de normas técnicas, questões lingüísticas. Ele defende que “language awareness does not require the ability to describe a linguistic feature using grammatical terminology, but rather the attempt to control and manipulate the material at hand”(Van Lier, 1998, p. 136). O conhecimento metalingüístico é apenas um dos diferentes níveis da CL que, como vimos acima, abrange desde a percepção, a prática, a consciência técnica ou discursiva e a consciência crítica.

Ora, se a consciência, lingüística ou não, se constrói na interação com o outro – pessoas, ambientes, situações – só pode ocorrer mudança de nível de consciência se houver variedades de contextos, de pessoas, de experiências. Assim, um educando que não entre em contato com outros ambientes ou pessoas que não os seus mais imediatos pode ter, por exemplo, dificuldades em identificar características específicas da sua forma de falar ou em perceber em que aspectos a sua variedade lingüística diverge da variedade padronizada. A diferença e a diversidade podem nos ajudar a refletir sobre os outros e sobre nós. Para que uma pessoa aprenda uma língua ou variedade de língua é necessário que ela interaja com outros que a dominem (pessoas, situações, ambientes) ou com outros com os quais possa refletir sobre ela.

Como vimos, cada nível de CL está relacionado a uma determinada capacidade do falante. Assim, o primeiro nível é marcado pela “falta” de consciência do falante acerca dos recursos que utiliza para usar a língua, ou seja, o sujeito fala, mas não sabe explicar que regras utilizou, por exemplo, para construir uma simples frase. O segundo nível diz respeito àquela percepção inicial do falante acerca do funcionamento da língua. Ele começa a focalizar a sua atenção nas estruturas lingüísticas. No terceiro nível, o falante já é capaz de falar sobre a língua utilizando termos técnicos, de utilizá-la de forma consciente adequando-a às suas intenções comunicativas. E, finalmente, no quarto nível, o

falante apresenta uma consciência da relação entre língua e sociedade, dos significados ocultos dos discursos, do papel que a língua exerce enquanto instrumento de emancipação ou de escravidão (discriminação).

2.4 Fatores que podem influenciar no desenvolvimento da Consciência Lingüística

Embora todos nós apresentemos um determinado nível de CL, não o temos de maneira igualitária – uma criança, por exemplo, não apresenta o mesmo nível de CL que um adulto. O nível de CL vai aumentando gradativamente à medida que vamos crescendo e entrando em contato com situações diversificadas envolvendo a língua: entrada para a escola (local onde mais falamos sobre a língua - metalinguagem), aprendizagem de uma LE, relações fora do nosso contexto lingüístico habitual, enfim, todas as situações de interação com outros que nos permitem pensar sobre a língua e as suas funções.

Os diferentes níveis de CL entre os indivíduos são, então, resultado de diversos fatores, tais como: *a idade*, um adulto não concebe a língua nem a utiliza como uma criança; *as experiências* que vivenciamos no decorrer da nossa vida; ou o *nível de escolaridade* (Rassul, 2006). Nesse sentido, quanto mais velho em idade, quanto mais experiências lingüístico-sociais o sujeito vivenciar e quanto maior for o seu grau de instrução maior será o seu nível de CL.

É claro que a “escada ascendente” do nível de CL não acontece em um mesmo período de tempo para todos os falantes já que, em se tratando de pessoas, as características pessoais e as experiências que vivenciam podem afetar o desenvolvimento da CL. Assim, crianças de uma mesma idade, por exemplo, podem estar em diferentes níveis de CL. Entretanto, de uma forma geral, a lógica é a de que a tendência da CL é sempre alarga-se.

Além das diferenças individuais (perspectiva cognitiva), existem outros fatores, além dos já citados acima, que possibilitam o crescimento/aumento da nossa CL como: a exposição a jogos de línguas em casa, experiência literária, e,

até mesmo, a situação sócio-econômica e cultural (Sim-Sim, 1988; Sousa, 1994; Warren-Leubecker & Carter, 1988).

Sim-Sim (1988), abordando o fator sócio-econômico no desenvolvimento da CL, a partir de resultados obtidos junto a crianças de diferentes nacionalidades (cabo-verdianas e portuguesas) e classes sociais, chega a afirmar que, se a escola conseguir dar resposta às reais necessidades dos alunos, o fator sócio-econômico fica anulado enquanto elemento diferenciador na aprendizagem: “Talvez que a panaceia explicativa do insucesso escolar devido a condições sociais deixe de ter sentido quando essa mesma escola souber dar a cada um consoante as suas características específicas” (p. 101).

Com relação, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita em LM, podemos observar que falantes que não têm esse domínio desenvolvido podem ter mais dificuldades em identificar ou reconhecer os seus problemas na aprendizagem de uma LE ou L2 já que não têm uma referência (meta)lingüística consistente na sua língua de origem. De acordo com Ançã (1999), a LM “... tendo sido adquirida em meio familiar e sendo usada apenas em casa e entre pares, não apresenta bases que permitam uma consciencialização sobre ela, nem a possibilidade de estabelecer pontes com a língua que agora se aprende na escola, isto é, a língua portuguesa” (p.14).

Por outro lado, a aprendizagem da leitura e da escrita de uma LM, L2 ou LE, pode ajudar os alunos a perceber mais rapidamente e com mais eficácia o funcionamento de outras línguas. No caso de um estudo realizado com sujeitos caboverdianos, ucranianos e chineses¹⁰, por exemplo, pudemos perceber que sujeitos caboverdianos utilizavam os seus conhecimentos do Português, sua L2, como forma de aprendizagem de outras línguas como o Espanhol e o Italiano (Paiva, 2007).

Embora a aprendizagem de uma LE seja um fator importante no desenvolvimento da CL, é a entrada na escola ou em contextos formais de ensino que é considerada como um dos fatores mais significativos no

¹⁰ Esse estudo foi realizado no âmbito do projeto “Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal” (POCI/CED/56110/2004) sob a coordenação da Dra. Maria Helena Ançã.

desenvolvimento de uma consciência mais abrangente sobre a língua. Nesse contexto, a percepção da língua como algo existente fora de nós mesmo tornar-se mais sistemático. Começamos a falar deliberadamente sobre as regras de funcionamento que regem o nosso idioma e começamos a utilizar termos específicos para representar essas regras. Nesse sentido, é muito natural que sejam, como veremos a seguir, exercícios de leitura e de escrita os instrumentos mais comuns de identificação da CL dos falantes. Além desses, outros como o próprio discurso dos falantes acerca das suas percepções da língua são também instrumentos utilizados para esse fim.

2.5 Instrumentos de identificação da Consciência Lingüística

De acordo com Alegre (2000), “A consciência linguística dos aprendentes constitui um aspecto de difícil avaliação, pois não a podemos observar directamente. O que se torna visível são apenas manifestações dessa consciência, ao produzirmos ou ao analisarmos a língua” (p.221). É na tentativa de identificar essas manifestações que estudos realizados acerca da temática da CL utilizam/desenvolvem instrumentos que variam desde entrevistas mais ou menos direcionadas até materiais didáticos criados especificamente para este fim.

Como muitos trabalhos na área da CL são desenvolvidos sobre temáticas envolvendo a leitura, a escrita ou ensino/aprendizagem de uma LE, os instrumentos formulados por investigadores para perceber o nível de CL dos falantes perpassa por exercícios como a escolha da frase mais adequada numa determinada língua (Sousa, 1994) ou a identificação de erros e a sua correção (Pliássova, 2005). Sob essas temáticas, o sujeito consegue abstrair-se enquanto falante e começa a perceber a língua em si mesma (ver a metáfora da janela no início deste capítulo) podendo, então, entender com mais clareza como funciona, por exemplo, a influência da LM sobre a LE.

Essa abstração da sua realidade imediata, essa capacidade de olhar algo como se o estivesse vendo de fora, também é defendida por Freire (2000) como forma de construção da CC, ou seja, uma pessoa só consegue perceber como funciona a sua realidade a partir do momento em que se afasta dela e a vê com os olhos de um estranho.

Além dos instrumentos já mencionados, também as entrevistas e os questionários são utilizados no processo de análise da CL dos falantes. Através das entrevistas, por exemplo, podem-se analisar questões como a utilização explícita e consciente de expressões ou termos lingüísticos, as concepções dos sujeitos sobre a língua e sobre o seu próprio domínio lingüístico.

Ançã & Alegre (2003), em um trabalho desenvolvido no âmbito do projeto *Intercomprehension in Language Teacher Education (ILTE)*, procuraram identificar, através de depoimentos recolhidos junto a alunos que freqüentavam o 4º ano de Didática do Português (DP) e Didática do Alemão (DA): quando, como, onde e em que contexto os estudantes da DP tiveram consciência da sua LM; e, no caso dos estudantes da DA, qual foi o impacto que o contato com ou a aprendizagem de uma LE teve na sua tomada de consciência da língua.

Quanto ao primeiro grupo de estudantes, os resultados foram os seguintes:

- Os primeiros anos de idade (dos 4 aos 10 anos), o período que antecede a entrada na escola e a fase do 1º ciclo do Ensino Básico são os momentos mais freqüentes de tomada de consciência da língua;
- Entre os modos como essa consciência se deu, o estudo da gramática foi o mais apontado seguido pela comparação com outras línguas. Além desses dois, também foram citados, por ordem de referência, a leitura e a escrita e a correção dos seus enunciados;
- No que se refere aos contextos onde se deu a tomada de consciência, o mais evidenciado foi o contexto escolar.

Com relação aos dados recolhidos junto aos segundo grupo, pode-se observar que a aprendizagem ou o contato com uma outra língua é considerado positivo pelos alunos porque lhes permite refletir sobre o fenômeno lingüístico em si, sobre outras línguas estrangeiras e sobre a LM.

De uma forma geral, os resultados demonstram a importância da escola e dos contextos formais no desenvolvimento da CL. Entretanto, enquanto os estudantes da DP ressaltam a importância do ensino da gramática e da sua reflexão como elementos-chaves nesse desenvolvimento, os estudantes da DA voltam-se para as experiências com outras línguas. Nesse sentido, em um contexto escolar nos quais os alunos não têm contato com LEs são as reflexões sobre as estruturas da própria língua o principal instrumento de desenvolvimento da CL.

Outro estudo desenvolvido por Oliveira & Anã (2005), tem nas narrativas de vida, coletadas através de entrevistas semi-estruturadas, o seu instrumento central para a análise da CL dos falantes. Para as autoras, narrativas de vida são um “‘espaço’ privilegiado para a tomada de consciência, explicitação e co-construção de representações aos mais diversos níveis”(p.6).

As entrevistas foram realizadas junto a duas estudantes do 10º ano do curso de científico-natural, ambas oriundas da Guiné-Bissau. A partir dos discursos dessas duas alunas, as investigadoras puderam, por exemplo, perceber que as alunas: conseguem identificar algumas das suas dificuldades lingüísticas no domínio do Português embora não utilizem para tal termos científicos e percebem a influência da sua LM, o crioulo, sobre a aprendizagem da LP.

A utilização dos diversos instrumentos de identificação da CL e a sua formatação, entretanto, varia muito tanto como resultado das diversidades entre os focos de interesse de cada trabalho, como pelas próprias realidades em que estes trabalhos são desenvolvidos. Cada pesquisador procura ainda adequá-los às suas necessidades assim como utilizá-los de forma conjunta se achar necessário.

Em 2005 e 2006, realizamos uma série de entrevistas a sujeitos de brasileiros e guineenses¹¹. O resultado desse trabalho nos permitiu, por exemplo, elaborar uma grelha, ainda que inicial, acerca das suas percepções sobre a LP, sobre o seu próprio desempenho lingüístico e sobre as suas concepções acerca da relação entre as variantes/variedades do Português.

Cada um dos itens principais se subdivide em dois ou mais aspectos considerando-se as capacidades, o conhecimento, as concepções do falante acerca daquele tópico. Teoricamente, quanto mais abrangentes forem esses elementos, maior será o nível de CL dos sujeitos.

Quadro Síntese de Análise sobre CL

a) Sobre as próprias dificuldades no domínio da norma padronizada (oral):	
- Acham que não possuem dificuldades;	()
- Reconhecem que têm dificuldades, mas não conseguem identificá-las;	()
- Reconhecem que têm dificuldades, mas identificam apenas as dificuldades a nível fonético, morfossintático () sem dar exemplo;	()
- Reconhecem que têm dificuldades, conseguem identificá-las dando exemplos;	()
-Reconhecem que têm dificuldades, conseguem identificá-las dando exemplos e explicando com suas próprias palavras;	()
- Reconhecem que têm dificuldades, conseguem identificá-las dando exemplos e as explicam através de termos científicos.	()
- Reconhece as dificuldades, identifica-as apresentado exemplos e os meios para superá-las	()
b) Sobre o domínio da norma padronizada (performance):	
- O aluno reconhece o desvio, mas não corrige;	()
- O aluno reconhece o desvio e o corrige com base na aprendizagem da gramática (), com base na própria experiência enquanto falante ()	()
c) Sobre as diferenças entre variantes da Língua Portuguesa, o falante:	
Reconhece diferenças: Fonéticas (), Morfossintáticas () Lexicais () Semânticas ()	()
Reconhece diferenças Fonéticas () Morfossintáticas () Lexicais () Semânticas () e identifica-as exemplificando ()	()

¹¹ No capítulo IV, faremos referência, enquanto grupo inicial de pesquisa, a esse trabalho.

Reconhece diferenças Fonéticas () Morfossintáticas () Lexicais () Semânticas (), () identifica-as exemplificando e explica com suas palavras as possíveis causas ()	
Reconhece diferenças Fonéticas () Morfossintáticas () Lexicais () Semânticas (), () identifica-as exemplificando e explica as possíveis causas utilizando linguagem específica ()	
d) Sobre a concepção de Língua:	
a) Sentem-se seguros () inseguros () no domínio da LP;	
b) Concebem a Língua como sistema homogêneo: - Acham que existe uma única forma de falar correto () - Acham que falam errado e que nunca vão conseguir falar certo () - Concebem as diferenças como erro () ou normalidade ()	

Quadro I - Tópicos de Avaliação - CL

Existem, entretanto, outros indicadores da CL que não são fáceis de serem percebidos ou não são devidamente valorizados em contexto escolar ou mesmo dentro de um trabalho de pesquisa talvez por não serem sistematizados ou controláveis. Esses indicadores acontecem sem uma organização prévia e aparecem, geralmente, quando o foco da atenção não está direcionado especificamente para avaliar a variedade lingüística do falante ou a sua CL. São pequenos indícios, tão sutis, que muitas vezes passam despercebidos: uma piada espontânea, a correção que alguém faz da fala de outro, uma metáfora lingüística, ... É claro que esses indícios não são fáceis de recolher em situações de pesquisa porque – pela sua própria natureza mais informal, mais espontânea – podem não aparecer em situações mais formais ou controladas.

2.6 Em resumo

No decorrer deste capítulo, defendemos que o ensino da LP deve, tanto estar direcionado para a formação da CC quanto direcionado para a aprendizagem da NP. Estes objetivos, a nosso ver, estão intimamente relacionados porque a formação para a cidadania não prescinde das

capacidades ou instrumentos necessários para a seu exercício dentro os quais o domínio da NP. Além disso, o próprio ensino da variedade considerada a mais “correta” pode ser um instrumento de conscientização do papel do homem na construção e manutenção de conceito e preconceitos.

O desenvolvimento da CC requer uma educação que parta da realidade dos educandos (necessidades, dificuldades), que conceba o mundo como resultado da ação humana, e que permita a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o trabalho com a CL pode contribuir para a formação dessa consciência pois a discussão de temas como preconceito lingüístico, normas, variantes, variedades, língua e cultura, pode favorecer que os educandos considerem-se sujeitos ativos na construção da língua e do mundo.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da CL é fundamental já que, como vimos, essa consciência abrange desde o conhecimento acerca das regras de funcionamento da estrutura interna da língua até a percepção dos fatores extra-lingüísticos que podem afetar a nossa forma de interação com o mundo (domínio do poder). Esses devem ser os principais eixos norteadores das aulas de LP na EA, onde se objetiva, além do domínio da NP, a formação de uma consciência mais crítica do mundo.

Avô Lozinho – Ei, compadre, bora estudar.
E o compadre – Pra quê? Só pra morrer sabido!?

III Capítulo: A Educação de Adultos

Para se entender a complexidade da EA a que se faz uma referência histórica acerca das concepções que nortearam esse tipo de educação e os objetivos implícitos e explícitos que se encontram por detrás de cada uma delas. Como veremos, apesar de inúmeras discussões sobre a importância da CC na formação para a cidadania, na prática a implementação de uma educação mais libertadora, como a denominou Paulo Freire (1977), não é simples porque muitos fatores, entre os quais destacamos o econômico e o político, interferem diretamente nesse processo.

Se analisarmos a EA no decorrer da história da humanidade, perceberemos que os objetivos a que ela se propõe são muito variados porque procuram dar resposta às exigências de cada um dos momentos históricos e dos contextos nos quais se encontra inserida. A EA pode estar direcionada, por exemplo, para a catequização, para a formação profissional, para a aprendizagem das necessidades básicas de leitura e de escrita, para a formação da CC, para a reflexão acerca de temática específicas como a questão da igualdade de gênero (Alcoforado & Vieira, 2007). Embora cada um desses objetivos tenha se sobressaído em um determinado período da história da EA, eles não são necessariamente excludentes podendo ser encontrados juntos num mesmo momento histórico.

Assim, em um primeiro momento, abordaremos a EA em um contexto mais amplo da história do mundo e, de maneira sucinta, o percurso da EA em Portugal e no Brasil, países onde se realizou esta pesquisa. A seguir faremos uma relação entre o ensino a EA e o ensino da LP.

3.1 Breve Histórico da Educação de Adultos

Tanto na antiguidade, quanto na época medieval, a EA já se fazia presente, embora a classe a que se destinavam (na maior parte das vezes apenas homens,

cléricos e nobres), os modelos de ensino e os objetivos da mesma fossem diferentes, em alguns aspectos, daquilo que hoje observamos. Na Grécia, por exemplo, o principal objetivo de Sócrates era ensinar adultos a pensar através do que se denominou de “diálogo socrático”: o filósofo trazia conhecimento aos seus alunos através de uma série de perguntas, analisando as respostas e fazendo mais perguntas.

Na sociedade medieval, de acordo com Fernández (2006), dois, dos três grandes modelos de ensino, abrangiam pessoas adultas: o modelo laboral que, como o próprio nome sugere, estava direcionado para a ‘transmissão de habilidade e competências relacionadas aos diferentes ofícios’; e o modelo cavalheresco que tratava da educação moral na corte e nas atividades de guerra. Nesse contexto, o que menos imperava era o ensino da leitura e da escrita direcionado ao que se chamava de “ricos-homens” e aos cléricos:

A finais do século XIV, o franciscano Eximenis especifica a distribuição de tarefas pela população, na qual aparece claramente o trabalho para as classes inferiores, menores ou simples; o exercício das armas e a conversação, para os cavaleiros; rezar e ler textos sagrados para os clérigos; estudar e ler livros para os ricos-homens e para as mulheres, honradas e ricas, a arte de tecer e fiar (p. 8).

Se, num primeiro momento, o ensino da leitura e da escrita na educação de adultos esteve restrito a um grupo específico de pessoas, a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, a necessidade de mão-de-obra qualificada fez com que este ensino fosse uma obrigação em qualquer país que se pretendesse moderno.

Assim, embora não de forma adequada às necessidades do público em questão, começou-se um processo de alfabetização em massa que tinha como principal objetivo dar respostas às necessidades do mercado de trabalho. Não se pretendia auxiliar os adultos no desenvolvimento de um pensar crítico, mas tão somente ensinar-lhes o básico para que pudessem exercer as atividades mais primárias.

A partir desse período e durante muito tempo, a EA esteve diretamente relacionada à instituição escolar e procurava atender a um público que não tinha tido a oportunidade de estudar quando criança. Apesar de ser um grupo com características próprias seja devido à sua faixa etária, à sua experiência de vida ou às suas necessidades sócio-econômicas-culturais (porque interagem em espaços e situações que só a eles é permitido o acesso), a preocupação da escola era meramente acadêmica. As aulas consistiam no repasse de conteúdos previamente definidos pelas instituições educacionais e que estavam mais relacionados a assuntos do próprio contexto escolar do que à situação social na qual os educandos se encontram inseridos.

Devido a complexidade dessa temática, a partir de 1949, a UNESCO deu início à realização da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que acontece de década em década, em diversos países. A CONFINTEA é o evento internacional mais importante na área da EA porque as decisões que ali são tomadas servem como base para os trabalhos desenvolvidos em todos os países que abordam essa temática.

A primeira CONFINTEA, como já referimos anteriormente, aconteceu em 1949, na Dinamarca. De lá para cá, já ocorreram mais quatro, todas em países do hemisfério norte: Canadá (1960), Japão (1972), França (1985) e Alemanha (1997). Em 2009, será o Brasil a sediar a VI CONFINTEA. Cada uma dessas conferências abordou um tema específico dentro da EA, desde as características intrínsecas à EA e o seu papel na sociedade até a importância das mudanças sociais a nível mundial: novas tecnologias, a industrialização, a aprendizagem ao longo da vida, o meio ambiente, ... (Soares & Silva, 2008).

Dentre os documentos resultantes destas conferências podemos destacar a “Declaração de Hamburgo” como um dos mais importantes textos elaborados sobre a EA. Nele pode-se ler:

A educação de adultos torna-se, então, mais que um direito, é uma chave para o século XXI. É, simultaneamente, uma consequência de uma cidadania activa e uma condição para uma participação plena na sociedade. É um conceito poderoso para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre homens e mulheres e o desenvolvimento científico, social e económico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1998).

Foi, então, a partir da segunda metade do século XX, que se delineou uma forma de educação que procurou levar em consideração também as experiências vivenciadas fora do contexto escolar, as necessidades sociais dos educandos e a aprendizagem ao longo da vida. A EA começou a deixar de ser apenas uma resposta educacional para aqueles que não puderam estudar quando criança. Entretanto, diferente do que ocorreu no período pós-revolução industrial, não foram os grupos dominantes a propor um novo modelo de ensino, mas esta necessidade surgiu advinda da cultura popular, do próprio povo através de

diversas manifestações e discussões a nível mundial e de estudos realizados sobre a temática.

Se, num primeiro momento, a EA esteve muito relacionada à instituição escolar, a partir desse momento, não apenas o espaço escolar era considerado local de aprendizagem, mas todos os contextos extra-escolares também o eram. O adulto, inserido em sua comunidade, já produzia saberes que, se antes eram ignorados pela escola, agora eram reconhecidos por esta.

Atualmente, um novo modelo de educação vem se impondo no seio da sociedade como resposta mais a questões econômicas do que sociais. Como aconteceu no pós-revolução industrial, a necessidade de mão-de-obra qualificada é também um dos motivos apresentados para este novo modelo de ensino ainda que, neste momento, estejamos nos referindo não apenas ao nível da alfabetização mas a graus de ensino mais especializados (mestrados e doutorados ou cursos específicos de uma determinada área). Além disso, o aumento da participação de entidades privadas em áreas que eram consideradas unicamente de responsabilidade do estado, como a educação, a saúde, a segurança social, estão entre os fatores que produzem a chamada mercantilização da educação como apresenta Hirt (2003) .

3.1.1 A Educação de Adultos em Portugal e no Brasil

Em Portugal e no Brasil, como em outros países do mundo, a EA passou por diferentes fases de desenvolvimento que corresponderam aos períodos históricos dessas duas nações. Devido a realidade de cada um desses países e da diferença histórica que os distingue, serão apresentados dois quadros, em ordem cronológica, sobre as principais modificações que ocorreram no âmbito da EA - a partir de 1974, em Portugal, e 1930, no Brasil - períodos em que aconteceram importantes transformações nessa área - e sobre os eventos sócio-políticos mais significativos em que estas se inseriram. Esses quadros encontram-se baseados,

principalmente, no trabalho de pesquisa desenvolvido por Freitas & Moura no âmbito de um projeto de pós-doutorado (Freitas & Moura, 2008), em Barroso (2003) e em Di Pierro, Jóia & Ribeiro (2001).

3.1.1.1 A Educação de Adultos em Portugal

Barroso (2003) apresenta a evolução e a organização do sistema educativo português através do que ele denomina de ciclos: revolução, normalização, reforma e descontentamento. Cada um destes ciclos corresponde um período histórico situado em um determinado recorte do tempo:

- *Revolução*: de 1974 a 1976. Marcado pela instabilidade política e pela intensa mobilização cívica e social. Na educação, como reflexo dos acontecimentos que se desenrolaram neste período, procura-se romper com a “ideologia facista” ao mesmo tempo em que os movimentos sociais fazem-se presente de maneira muito acentuada;
- *Normalização*: de 1976 a 1986. Período em que o estado procura recuperar o controle sobre a educação através, principalmente, do afastamento dos envolvidos no período da “Crise Revolucionária” e da criação de uma nova política educacional voltado para as necessidades do mercado;
- *Reforma*: de 1986 até final do século XX. Caracterizado pela “ascensão e queda do mito da reforma” e pelo apoio financeiro da Comunidade Européia, este ciclo foi dividido em dois períodos, o primeiro no qual se observa diversas medidas no âmbito educacional como maneira de integrar plenamente Portugal na CE; o segundo onde se procurou substituir a estratégia reformista anterior “por uma política “mais assente, supostamente, na clareza e consensualidade dos princípios e na flexibilidade da acção” (p.71);

- *Descontentamento*: a partir do início do século XXI. De acordo com o autor, embora ainda não se perceba com clareza como se caracteriza este ciclo, o sentimento de insatisfação, descontentamento com relação ao setor educativo português é geral.

A definição desses ciclos levou em consideração a educação de uma forma geral e não apenas a EA. Entretanto, a EA, enquanto parte integrante do todo educativo português, apresenta na sua evolução reflexos desses acontecimentos históricos e das políticas que daí resultaram.

A EA em Portugal só se fez sentir de maneira efetiva no sistema educativo português a partir de 1974 com a Revolução Democrática (Figueiredo & Silva, 2000; Silva, 1990). Até esse momento, algumas atividades voltadas para esse público vinham sendo desenvolvidas quer através do próprio governo quer através de setores progressistas da Igreja Católica, mas o setor da EA não era considerado prioritário não havendo nenhuma política específica para essa área.

Entre 1974 e 1976, toda a transformação política e social que se desenrolou, com o fim da Ditadura, fez com emergissem diversos trabalhos cujo objetivo era, além da diminuição da taxa de analfabetismo (34%, em 1970), a formação para a cidadania.

O modelo cubano da campanha maciça de alfabetização e a teoria e prática do brasileiro Paulo Freire, com a sua insistência no processo de “conscientização”, representaram então, provavelmente os dois paradigmas maiores – com, aliás uma conseqüente tensão entre aqueles que apostaram tudo na socialização vertical e em lógica de campanha, e aqueles que apostaram mais na iniciativa

local e nas redes associativas (Figueiredo & Silva, 2000, p. 54).

Em 1981-82, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA) através do qual se procurou valorizar, entre outras coisas, a educação não formal e a relação entre a educação e o desenvolvimento comunitário. Embora este programa tenha sido um avanço na área da EA, na prática, a exigência da escolarização de adultos fez com que a escolarização fosse privilegiada em detrimento das demais áreas de atuação. Mesmo com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que fez a distinção entre a educação recorrente (de caráter escolar) e a educação extra-escolar, a prioridade do governo continuou a ser as atividades desenvolvidas no âmbito da escolarização (Melo, 2007).

O PNAEBA, cujos trabalhos estavam previstos para serem realizados em um período de 10 anos, foi abandonado, em 1985, sem terem sido concretizados muitos dos objetivos propostos.

Em prosseguimento a tentativas de fazer ressurgir a EA em Portugal sob uma perspectiva mais abrangente que abarcasse tanto a escolarização quanto outras vertentes relacionadas a esse público, é criada, em 1999, através do Decreto Lei n.387/99, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

A ANEFA, cuja criação foi influenciada pelas propostas oriundas da V CONFITEA (Melo, 2008), tinha entre os seus objetivos a promoção de programas e projetos voltados para a EA bem como o desenvolvimento de um sistema de validação e reconhecimento de experiências de aprendizagens informais de adultos (Lima & Guimarães, 2004). Nesse sentido, essa agência foi responsável pela implementação, em 2000, dos Centros de Reconhecimento e Validação e

Certificação de Competências (CRVCC) através dos quais procura-se reconhecer oficialmente e valorizar o conhecimento extra-escolar dos sujeitos adultos.

Além dos CRVCC, foram também desenvolvidos novos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que procuram integrar componentes profissionalizantes ao currículo escolar. Esses cursos encontram-se direccionados a pessoas com 18 anos ou mais e que possuem baixo nível de escolarização ou de qualificação profissional. Os cursos EFA, sob o acompanhamento da ANEFA, eram organizados, entre outros, por associações locais ou pelas próprias câmaras municipais e tem uma estreita relação com os CRVCC. Aos alunos, no final das atividades, é concedida uma dupla certificação (escolar e profissional) ou apenas a certificação escolar.

Em 2002, a ANEFA foi extinta e as suas atribuições passaram a ser de responsabilidade da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV). Novamente, ocorre uma ruptura tanto no que se refere à linha de trabalho que vinha sendo desenvolvida no âmbito da EA quanto na própria concepção que a rege “...a educação de adultos fica reduzida e instrumentalizada, subordinando a noção de educação pública à formação vocacional” (Lima & Guimarães, 2004, p.89).

Em Janeiro de 2005, foi lançada a “Iniciativa Novas Oportunidades” que abrange tanto o público jovem quanto o adulto. A principal preocupação é aumentar o nível de qualificação da população portuguesa. Nas palavras do Primeiro-ministro português, José Sócrates, contidas na página oficial¹² desta iniciativa

Precisamos de acelerar fortemente a qualificação dos portugueses, tendo em vista a convergência com os países mais desenvolvidos. Precisamos de objectivos

¹² <http://www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx>

ambiciosos e de uma estratégia clara. E precisamos de acção firme, persistente e determinada.

É esta a ambição que vos proponho na **Iniciativa Novas Oportunidades**: dar um forte e decisivo impulso à qualificação dos portugueses.

Esta iniciativa incorporou o sistema RVCC, já não mais designado como centros, assim como a modalidade EFA. Além desses, também o Ensino Recorrente, voltado para a formação de nível secundário é utilizado para a qualificação dos sujeitos adultos.

No quadro a seguir, apresentamos a evolução da EA em Portugal fazendo uma relação entre os acontecimentos históricos mais relevantes no contexto português e o seu impacto na EA.

PORTUGAL

<i>Período de tempo</i>	<i>Acontecimentos históricos/Situações no âmbito da Educação de Adultos</i>
Entre 1926 e 1974	<ul style="list-style-type: none"> • Ditadura • EA marcadamente escolar e sem perspectiva de cunho social; • Reforma Veiga Simão; criação da Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP).
Entre 1974 e 1976	<ul style="list-style-type: none"> • Revolução dos Cravos: Fim do período da ditadura; • Perspectiva a partir da Educação Popular (movimentos sociais / associações de Educação Popular)
A partir de 1976	<ul style="list-style-type: none"> • Posse do primeiro governo constitucional; • Aprovação da Lei n.º 3/ 79, de 10 de Janeiro; • Transição de uma mobilidade sócio-educativa para a tentativa de um sistema e organização governamental; • Criação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA) e Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adulto (CANAEBA); • Decreto-Lei nº 534/79 da criação da Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA), em substituição da DGEP 1979; • Fim do PNAEBA 1985.
A partir de 1986	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada de Portugal para a Comunidade Européia; • Aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo; • Investimento europeu nos cursos de formação de adultos (profissionais e de qualificação).
Década de 90	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).
A partir de 2000	<ul style="list-style-type: none"> • XV Governo Constitucional extingue a ANEFA; criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), pelo Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro 2002; • Lançamento pelo governo português da “Iniciativa Novas Oportunidades” objetivando elevar o nível de qualificação da população.

Quadro II – A Educação de Adultos em Portugal

No decorrer da história da EA em Portugal, muitos foram os programas, projetos ou leis voltados para essa área, no entanto, eles não se desenvolveram de uma forma linear e constante. Para Silva (1990), bem como para outros autores que abordam o assunto, "... a educação de adultos nunca constituiu uma prioridade, nem sequer no sector da política educativa e, quer do ponto de vista de dotações orçamentais (sempre mínimas), quer do da implementação efectiva de recursos e estratégias de mudança sócio-educativa (p.29) ". A falta de compromisso e a ausência de uma política clara e bem definida podem ser percebidas na descontinuidade freqüente dos trabalhos que são desenvolvidos no âmbito da EA em Portugal.

3.1.1.2 A Educação de Adultos no Brasil

No primeiro recenseamento a nível nacional feito no Brasil, em 1872, o número de analfabetos era de cerca de 82,3 % da população maior de cinco anos de idade. Durante o período republicano, o analfabetismo tido como *vergonha nacional*, era uma constante nos discursos políticos. Apesar dos discursos e das promessas, até 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeta (Ireland, 2008).

No contexto apresentado, não era de se estranhar que a EA, no Brasil, fosse marcada principalmente pelo desenvolvimento de campanhas de alfabetização que tinham como principal objetivo diminuir o alto índice de analfabetismo o que colocava o país entre os menos desenvolvidos com relação ao IDH. Muitos desses projetos alfabetizadores, no entanto, não só não conseguiram cumprir as metas estabelecidas como, segundo alguns estudiosos, ainda criaram os chamados analfabetos funcionais¹³.

¹³ Segundo Haddad, o termo analfabetismo funcional tem sido utilizado para designar a incapacidade de pessoas utilizarem a leitura e a escrita, além de realizar cálculos básicos, em atividades da vida diária que requerem tais habilidades.

Grande contingente de adultos, resultantes de campanhas de ensino, engrossou as fileiras dos chamados analfabetos funcionais, que mal sabem escrever o próprio nome, e que não lograram, pela leitura que “leram” e pela escrita que “escreveram”, alcançar sequer o sentido da sua cidadania (Giubilei, 1993, p. 30).

A partir da década de 40, devido principalmente aos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, a EA começou a ser vista como um importante instrumento de conscientização social e os educandos adultos como sujeitos com identidades e necessidades muito específicas. A importância do seu trabalho é reconhecida pelo governo vigente e diversos programas de alfabetização e da EA encontraram-se baseados nas suas teorias educacionais. Entretanto, em 1964, com a ditadura militar, a EA enfrenta um retrocesso no que se refere a políticas públicas perdendo o seu caráter conscientizador e passando a ser mais uma forma de despolitização. Nesse período, Paulo Freire é exilado do Brasil e tem início o Movimento Brasileiro de Alfabetização (1971) mais conhecido como MOBRAL. As concepções que se tinham sobre os seus objetivos e sobre aqueles que dele participavam chegaram até nós através de “brincadeiras” irônicas para caracterizar uma pessoa considerada “burra, ignorante, sem instrução”. Essa pessoa era então chamada de MOBRAL.

Nesse período, as práticas educativas de caráter mais conscientizador foram abandonadas pelo governo vigente, mas diversos outros atores sociais agiram nos “bastidores”

... um movimento subterrâneo de rearticulação da sociedade civil e resistência ao regime militar organizou-se fora do controle governamental. (...) A riqueza do legado construído nessa época influenciou, na transição para a democracia, tanto a ampliação de direitos sociais e políticos como o desenho de programas de alfabetização desenvolvidos em parcerias entre governos e organismos civis (Ireland, 2008, p. 29).

Embora o fim da ditadura militar (1985) tenha possibilitando a abertura de novos caminhos para a EA, este setor da educação continuava a não ser considerado prioritário pelo governo.

Segundo Soares e Silva (2008), a partir da V CONFINTEA, em 1997, intitulada “Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI” e sediada em Hamburgo / Alemanha, vem crescendo no Brasil um trabalho mais intenso sobre a EA. Inúmeros fóruns de discussão são realizados nos diversos estados brasileiros e se reúnem anualmente nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA’s. Também, em 2004, foi criada pelo governo brasileiro a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vinculada ao Ministério da Educação.

No quadro a seguir, apresentamos de forma resumida os principais acontecimentos da EA no contexto brasileiro.

BRASIL

<i>Período de tempo</i>	<i>Acontecimentos históricos/Situações no âmbito da Educação de uma forma geral e da Educação de Adultos</i>
Década de 30	<ul style="list-style-type: none"> • Revolução de Trinta • Implantação do Ensino Regular pela reforma de Campos; • Reconhecimento, através da Constituição de 1934, da educação gratuita como direito de todos.
Entre 1940 e os primeiros anos da década de 60	<ul style="list-style-type: none"> • Avanço significativo no campo da EA cujo maior expoente é o educador Paulo Freire; • A UNESCO incentiva os países membros a investirem em programas voltados para a EA; • Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos (1947), da Campanha de Educação Rural (1952) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); • Surgimento de diversos programas de alfabetização e escolarização como o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros de Cultura Popular (CPC's), em 1961, cujo objetivo, de acordo com Santos (2004), era “a interferência na estrutura social que produzia o analfabetismo”; • Organização do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos pelo Ministério da Educação cujas bases se encontravam no trabalho orientações teóricas de Paulo Freire (1964).
A partir de 1964	<ul style="list-style-type: none"> • Ditadura Militar • A EA é utilizada como estratégia de despolitização, de suavização de tensões sociais e como instrumento de preparação de mão-de-obra; • Exílio de Paulo Freire; • Criação, pelo governo vigente, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1969, programa de âmbito nacional que sofreu severas críticas quanto ao trabalho que desenvolveu, principalmente no que se refere às concepções de educação nas quais se baseava; • Criação da Lei Federal 5692, em 1971, na qual se distinguem diversas funções da EA: a suplência (reposição de escolaridade), o suprimento (aperfeiçoamento ou atualização), a aprendizagem e a qualificação (formação para o trabalho e profissionalização).
Década de 80	<ul style="list-style-type: none"> • Redemocratização do país • Em 1985, deu-se a extinção do MOBRAL e a criação da Fundação Educar que o substituiu. Essa fundação apoiava financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizou o trabalho do MOBRAL; • Garantia da Educação para todos através da Constituição Federal; • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): a designação de ensino supletivo passou para EJA.
Década de 90	<ul style="list-style-type: none"> • Extinção da Fundação Educar, em 1990 (agência de fomento financeiro e técnico no âmbito da EA). Falta de incentivo político e financeiro pelo governo federal deixando a encargo dos municípios a EJA;

	<ul style="list-style-type: none">• Em 1990, em Jonthien/Tailândia, aconteceu uma conferência mundial sobre educação da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para todos com destaque para a EA;• Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental na EJA;• Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) que excluía as matrículas da EJA dos repasses de recursos financeiros;• Realização de diversas ações no campo da alfabetização e da escolarização;• V CONFITEA: Declaração de Hamburgo (1997).
2004	<ul style="list-style-type: none">• Criação da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vinculada ao Ministério da Educação;
2007	<ul style="list-style-type: none">• Aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que abrange tanto a educação infantil quanto a EA.

Quadro III – A Educação de Adultos no Brasil

Como vemos, a partir de 1980, a EA passa a se denominar Educação de Jovens e Adultos (EJA) porque uma outra demanda, a de jovens, começa a se fazer notar de forma crescente. Segundo Di Pierro et al. (2001), o fato de muitos jovens das camadas mais pobres da população precisarem trabalhar precocemente e as exigências do mercado de trabalho quanto à instrução e domínio de certas habilidades das áreas do trabalho estão entre os principais fatores da escolha dos jovens pelo ensino supletivo. Como exemplo dessa situação, podemos citar uma matéria veiculada pelo Jornal “O Estadão”¹⁴, em 08 de Março de 2008, e baseada em dados do Ministério do Desenvolvimento e da Educação e em informações do Estado de São Paulo, na qual se lê que a evasão escolar aumentou em várias cidades abrangidas pelo Programa Bolsa-Família¹⁵ do Governo Federal. Entre as causas apontadas encontra-se o ingresso do jovem a partir dos 15 anos no mercado de trabalho como forma de ajudar a economia familiar.

3.1.1.3 Em jeito de conclusão

Nos dois países, a atuação do estado foi, na maioria das vezes, considerada precária e mesmo negativa (Roths, 2005). De uma forma geral, quando o estado interviu na EA priorizou um ensino mais direcionado para a leitura e para escrita, assim como para cursos de para a formação profissional. Além disso, o trabalho esteve sempre muito vinculado à modalidade escolar.

Foi assim que no período das ditaduras brasileira e portuguesa, a EA, enquanto fator de transformação social, não recebeu apoio dos governos vigentes. O trabalho que foi desenvolvido nesta área esteve muito mais vinculado à escola e aos modelos tradicionais de ensino sem levar em consideração as necessidades específicas do educando adulto ou às

¹⁴ http://www.estadao.com.br/nacional/not_nac136993,0.htm

¹⁵ Este programa dá uma quantia em dinheiro por cada criança de até 15 anos que frequentem a escola e que sejam provenientes de famílias cuja renda *per capita* seja de R\$ 60.

características próprias enquanto sujeitos com experiências de vidas muito diversas.

Por apresentarem realidades muito distintas, em Portugal e no Brasil, podem ser encontradas diferentes denominações aos modos de intervenção junto aos adultos: no Brasil, dada a grande incidência de jovens que não completaram os estudos ou não estudaram no período normal, a EA está muito ligada a esse grupo social. Assim se nos momentos iniciais da sua história, os trabalhos voltados para adultos eram apenas designados como EA, a partir de 1980, a EA passou a estar sob a designação “Educação de Jovens e Adultos” como forma de abranger esses dois grupos; em Portugal, um país com menores índices de jovens fora do contexto escolar¹⁶, podemos encontrar denominações como EA simplesmente, ou EFA.

Essa diferença de denominações está também relacionada ao próprio trabalho que se desenvolve no âmbito da EJA ou da EFA. Enquanto, no Brasil, a EJA ainda está muito relacionada à formação escolar e à “aceleração escolar” para adolescentes e jovens através dos cursos denominado Supletivos onde dois anos escolares podem ser cumpridos em apenas um; em Portugal, o termo EFA refere-se tanto a critérios de habilitação escolar quanto a formação profissional através da cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social.

Atualmente, o rumo que a EA está tomando vem gerando preocupação entre os estudiosos. De acordo com Canário (2007), no que se refere à EA,

Transitou-se de uma perspectiva de “humanização”
do desenvolvimento e de promoção social, imagem
de marca do movimento de educação permanente
impulsionado pela UNESCO, para uma clara

¹⁶ Freitas & Moura (2008) chamam a atenção para o fato de que atualmente o trabalho com jovens e adultos não alfabetizados vem sendo relegado pelo governo português “a não inclusão de cursos de alfabetização nas novas oportunidades justifica-se porque o governo vem colocando os índices de analfabetismo embaixo do tapete (p. 8)”

subordinação funcional da formação de adultos a uma racionalidade económica, em que impera a lógica e o poder das empresas multinacionais (p.8).

Licínio Lima, em entrevista concedida a Rui Seguro¹⁷, deixa claro a sua preocupação com o fato da EA estar sendo “entregue” ao mercado. Para este especialista na área, “a educação entrou numa agenda tecnocrática, economicista” na qual a despolitização da educação e, dentro desta, da EA é latente.

No tópico a seguir iremos abordar, sob a perspectiva de Fernández (2006), os três grandes modelos da EA, dentre os quais o “Econômico Produtivo” relacionado a essa concepção mais mercantilista da educação.

3.2 Os modelos atuais de Educação de Adultos

Durante muito tempo, a forma como se ensinava os adultos era a mesma utilizada na educação de infância ¹⁸ sem se levar em consideração as características e necessidades específicas daquele público-alvo. Como se pôde observar, não há como desvincular do ensino os interesses daqueles que decidem os rumos de um país do ensino. Em cada momento da história do mundo, a educação era gerida de uma forma a responder aos interesses de um grupo específico e não como forma de ajudar o homem a criar e recriar a sua realidade.

Pelo seu caráter marcadamente voltado para a mudança social, a EA tem a sua história intimamente relacionada aos sistemas não formais de ensino: às

¹⁷ Entrevista concedida no dia 05 de outubro de 2008 com o título “A educação de adultos não pode estar entregue ao mercado”.

¹⁸ É interessante ressaltar-se que num primeiro momento da história, até meados do século XVII, eram as crianças que eram tratadas como se fossem adultos em miniatura. A partir do século XVIII, começou-se a pensar num espaço educacional próprio para as crianças e aqui acontece a reviravolta, a partir disso os adultos são tratados como criança pela escola (Fernández, 2006).

associações comunitárias, a sindicatos, à própria igreja. “Embora conceptualmente definido em termos amplos e polifacetados, o campo da educação de adultos foi historicamente marcado pelas orientações políticas, pelas práticas educativas e pelos métodos de intervenção mais típicos da educação popular” (Lima, 2006).

Fernández (2006), apresenta três modelos educativos desenvolvidos, no século XX, junto a pessoas adultas. Cada um deles surge como resposta à necessidades dos contextos em que se encontravam imersos:

- ***O modelo Receptivo Alfabetizador:*** no qual se prioriza os ensino da leitura e da escrita através da memorização, da recordação muito mais do que da reflexão sobre o que se aprende. Paulo Freire (Brandão, 1983; Freire, 2000) também o definiu como educação bancária na qual os alunos são seres passivos que apenas recebem os conteúdos repassados pelo professor (Ver Capítulo 1).

Este modelo ainda se encontra muito presente no contexto escolar, tanto na EA quanto na educação infantil. Muitos alunos apenas decoram regras que são exigidas na avaliação para, logo em seguida, não se lembrarem daquilo foi ensinado pelo professor. O ensino não se baseia na realidade do aluno, mas o conteúdo já vem previamente definido pelas instâncias superiores seja pelo próprio Ministério da Educação ou pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. Mesmo o professor tem pouco interferência nessa escolha.

- ***O Modelo Dialógico Social:*** como o próprio nome refere, neste modelo, prioriza-se o diálogo, o desenvolvimento da CC, a participação ativa dos educandos na produção do conhecimento. Para Freire (2000), este modelo de alfabetização, em oposição ao primeiro, é considerado como uma educação libertadora na qual educadores e educandos estão ambos implicados no processo de ensino aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem. Não existe aquele que sabe tudo e aqueles que não sabem nada, “A educação como prática da liberdade implica a negação do homem abstrato, isolado, solto,

desligado do mundo assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2000, p. 70).

Embora este seja o modelo que consideramos o mais adequado para a EA, não é fácil colocá-lo em prática. Por um lado, a própria formação do professor não lhe dá conhecimentos teóricos ou práticos para agir de forma dialógica com os alunos. Poucos são os cursos de formação de educadores que tenham como fim específico a EA ou EJA. Muitas vezes, como se pode ler no relatório final do “I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos” (2006), no Brasil,

“No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada oficial” (p.2).

Por outro lado, todas as exigências burocráticas do sistema educativo, no qual muitos dos cursos EJA encontram-se inseridos, dificultam um trabalho mais direcionado a esse público principalmente no que diz respeito “ao cumprimento do conteúdo programático”.

- **O Modelo Econômico Produtivo:** esse modelo, reflexo das políticas econômicas a nível mundial, prioriza uma educação voltada para formação de competências relacionadas às necessidades do setor produtivo. Para Fernández (2006), este é o modelo dominante no mundo atual. É também fonte de inúmeras críticas por parte de estudiosos da educação devido ao seu caráter claramente mercantilista.

Neste trabalho, interessa-nos a EA enquanto agente de transformação social e instrumento de conscientização crítica porque não é a EA, na sua acepção mais ampla, o nosso objetivo último, mas os sujeitos que nela se encontram inseridos: os marginalizados, os que sofrem preconceito social, os que não têm acesso aos bens culturais, os de baixa escolaridade.

3.3 Os contextos da Educação de Adultos

A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, p. 7).

Na declaração de Hamburgo, pode-se perceber diferentes modalidades de educação que se fazem presente na EA: a Educação Formal (EF), a Educação Permanente (EP), a Educação Informal (EI) e a Educação não Formal (ENF). Dentre estas, abordaremos, através da comparação entre elas, a EF, a EI e a ENF.

De forma geral, distingue-se a EI, a EF e a ENF a partir do seu caráter intencional, ou seja, enquanto nas duas primeiras modalidades, existem uma intenção deliberada na formação dos indivíduos, na última, as aprendizagens são adquiridas através de interações diversas da vida cotidiana: nas igrejas, nos sindicatos, organizações sociais,¹⁹ ... Entende-se que EI é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de

¹⁹ http://www.fundacioncya.org.ar/common/rumbos/imagen/dwn_16.pdf

aprendizes), e que acontece sem que haja um planejamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado.

Por EF entende-se uma gama de atividades desenvolvidas através do sistema escolar de ensino e que desaguam necessariamente em uma certificação. Por outro lado, a ENF, apesar de apresentar também toda uma organização e sistematização educativa, é mais flexível quer com relação a conteúdos quer com relação ao tempo ou aos métodos de ensino, e ainda, pode ou não oferecer certificação. Na ENF observa-se uma preocupação constante com a mudança social.

Essa diferenciação é importante para percebemos a estrutura funcional dos contextos educativos que envolve a EA e de que forma essas estruturas afetam a dinâmica das atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, os resultados a serem obtidos.

3.4 Quem são os educandos adultos no processo de aprendizagem

Assim como as concepções de educação voltadas para este público sofreram alterações no decorrer do tempo, também a concepção de quem pode ser considerado adulto varia quer no tempo ou no espaço. Entre as características definidas para se considerar um indivíduo como adulto podemos destacar duas: o fator idade e a função social dos indivíduos.

Se, no século passado e em alguns países, era considerado adulto aquele sujeito acima de 21 anos de idade, nos tempos atuais e na maior parte dos países, essa idade diminui para 18 anos. Além disso, segundo Osorio (2007) a denominação “adultos” pode abranger três períodos distintos: a idade adulta temprana (20-45 anos), a idade adulta intermédia (45-65 anos) e a idade adulta tardia ou terceira idade (a partir dos 65 anos).

Outras questões que se levantam sobre quem é considerado adulto leva em consideração papéis ou funções sociais que seriam muito próprios desta fase

da vida (Norbeck, 1997). Assim o adulto é aquela pessoa que pode exercer certas funções sociais dentro de uma comunidade: que é mãe ou pai de família; quem trabalha para sustentar a si mesmo ou a outros; quem tem direito a voto; quem pode ter carta de condução; quem pode prestar serviço militar.

Nenhum dos dois argumentos apresentados anteriormente, a idade ou a função social, e que se encontram interligados pode ser considerados como verdades absolutas já que ambos podem variar, por exemplo, em função:

- Do tempo – como vimos se a maioridade não é a mesma entre períodos que se seguem como o século XX e o século XXI, a diferença pode ser ainda maior quando a comparação é feita entre épocas mais distantes como no século XVI em que a maioridade era aos 12 anos para a mulher e de 14 para os rapazes;
- Da cultura – para algumas sociedades, a questão da idade e a sua relação com os papéis a desempenhar não têm período pré-definido, mas depende de fatores biológicos: a mulher, por exemplo, a partir da sua menarca – o que muitas vezes acontecia entre os 12 e os 14 anos – já estava preparada para o casamento e, conseqüentemente, para assumir certas funções adultas como a de casar e ter filhos. Hoje, no mundo ocidental, em que os espaços da infância vêm sendo constantemente defendidos, procurasse cada vez mais fazer com que certas responsabilidades só sejam assumidas depois da maior idade (18 anos) momento em que os sujeitos já estariam mais preparados física e psicologicamente para tais funções.

Como podemos ver, a discussão acerca de quem pode ou não ser considerado adulto ainda tem muito caminho a ser percorrido e, dificilmente, se vai obter uma resposta que satisfaça a todos. Nesse sentido, optamos por adotar alguns aspectos particulares que são considerados como de uma pessoa adulta.

Esses aspectos ou características tiveram como base as experiências próprias da vida adulta já que estas vão afetar diretamente a sua forma de aprender e interagir em contexto educacional. De forma concreta, essas características foram selecionadas a partir das experiências de vida do nosso público-alvo embora façamos referência a outras que consideradas pela sociedade de uma maneira geral como também “adultas”. Para delimitar melhor os aspectos, recorreremos muitas vezes à comparação entre as características consideradas próprias de um adulto e de uma criança ou de um jovem.

3.4.1 Características dos adultos no processo de ensino/aprendizagem.

Alguns aspectos da experiência humana são considerados próprios da vida adulta e como tal fazem com que estes sujeitos interajam de forma diferente da criança no processo de ensino/aprendizagem (Cavalcanti, 1999; Knowles, Holton, & Swanson, 1998; Norbeck, 1997). Entre as características do sujeito adulto podemos destacar:

- *O adulto é responsável pela própria vida.* É ele quem decide se quer estudar e é com ele que são discutidas qualquer problemática da sua vida escolar. Ele assume ou pode assumir dependendo da sua concepção de educação uma responsabilidade pessoal pela sua aprendizagem,

Ora, a educação de adultos tem muita coisa de específico relativamente à educação escolar, e uma delas é que o seu caráter voluntário é essencial. O adulto não é forçado à educação, a sentar-se em sala de aula, não há este tipo de obrigação (Melo, 2007, p. 66).

• *O adulto consegue perceber de que forma os seus estudos podem beneficiar a sua vida.* Quando um adulto começa ou volta a estudar, ele já tem claro o que espera conseguir daquele estudo, seja objetivos relacionados à sua vida cotidiana ou profissional ou mesmo quando o que deseja é apenas a interação com outras pessoas. Assim, atividades que lhe pareçam não ter muito sentido prático são consideradas, por exemplo, pouco atraentes e podem não alcançar os resultados que o professor deseja;

• *O adulto é responsável pelo seu sustento e, muitas vezes, pelo sustento de outros (família).* O sujeito adulto está ou esteve inserido no mercado de trabalho (formal ou informal). Muitas vezes é por questões de trabalho que esses sujeitos procuram estudar seja para aprenderem acerca de domínios específicos da sua profissão seja apenas para obter a certificação escolar;

• *Como é, na maioria das vezes, estudante-trabalhador, o adulto nem sempre tem disposição física ou mental para o estudo.* O cansaço no final de um dia de trabalho afeta o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem. Também acontece de, por causa de situações familiares ou outras nas quais a sua presença é inevitável, os alunos precisarem chegar atrasados ou mesmo faltar às atividades programadas;

• *As concepções dos sujeitos já estão formadas.* Na maior parte das vezes, as concepções dos sujeitos acerca de certas temáticas da vida como, por exemplo, a família, a educação, o papel dos sujeitos homem ou mulher na sociedade, entre outras, podem causar algumas dificuldades no trabalho que se pretende desenvolver com eles. Também os sentimentos acerca de si mesmo, a auto-estima, a compreensão que tem sobre os seus próprios conhecimentos são fatores que podem afetar a sua aprendizagem;

- *O adulto convive em diferentes espaços sociais.* O adulto interage em outros locais e situações e com outras pessoas que não somente aqueles que lhe são mais próximos como a casa, a família e os amigos. Nesses outros locais, esses sujeitos têm a oportunidade de entrar em contato com realidades muitas vezes bastante diversas daquelas do seu dia-a-dia;

- *O adulto faz uso consciente das suas experiências extra-escolares.* A realidade social dos educandos é muito importante para a sua aprendizagem já que ele a tem como referência no seu processo de aquisição de novos conhecimentos.

É claro que, em um grupo de educandos adultos, as experiências de vida são muito diversas e, por isso, nem todos os que dela fazem parte apresentam as mesmas características nem tampouco encontramos as características relacionadas acima em um único sujeito. Se fizermos uma comparação entre homens e mulheres, por exemplo, perceberemos que enquanto para os homens é muito comum o exercício de um trabalho remunerado para o sustento da família, para as mulheres, muitas vezes, o trabalho consiste no cuidar da casa e dos filhos (embora nos tempos atuais esteja cada vez mais difícil encontrarmos uma família em que a mulher também não trabalhe para fora).

Após o levantamento dessas características, surge-nos a questão: que tipo de ensino se deve desenvolver junto a esse público? Qual é o papel da escola e do professor no contexto da EA?

As características apresentadas reforçam a idéia de que é necessário desenvolver todo o trabalho em parceria com os educandos. Só uma educação que leve em consideração as necessidades reais e os objetivos dos alunos pode obter resultados positivos. Devemos ressaltar, entretanto, que os alunos, pela sua própria experiência de vida quase sempre limitada a contextos não educacionais, podem não perceber a importância de certas práticas ou reflexões ou ainda podem não conseguir identificar que aspectos devem ser também

abordados. Nesse sentido, cabe ao professor, em discussão com os sujeitos, ajudá-los nessa percepção.

Na EA, o papel do professor é, então, diferente daquele da educação infantil. As turmas da EA são composta por um público muito heterogêneo e o educando adulto já possui um leque de saberes resultantes das suas experiências de vida que o coloca numa posição de igualdade diante do educador, embora com saberes diferenciados. O professor não é mais aquele considerado o único detentor do conhecimento no contexto educativo da EA, como nos diz Freire (2001)

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 25).

Por causa das características específicas dos adultos, Freire (2001) elenca uma série de saberes e atitudes que ele considera indispensáveis à prática docente. De acordo com o autor, entre outras coisas, o professor deve ter em mente que o aluno não é uma tábua rasa na qual o professor vai escrever o que quiser, mas sim que é um cidadão com conhecimentos específicos sobre a vida e o mundo que devem ser respeitados e valorizados pelo professor. Por esse motivo, o ensino deve partir do conhecimento já existente que deve ser visto como resultado da interação dos homens com o mundo e como conhecimento histórico que pode ser constatemente reconstruído. Além disso, o

professor/educador deve auxiliar os educandos no desenvolvimento de um pensar crítico, deve respeitar a autonomia e tempo de aprendizagem de cada aluno.

Pelo mesmo motivo, as práticas metodológicas na EA devem ser diversas daquelas da educação infantil. Na EA devem ser desenvolvidos trabalhos que priorizem a discussão, a análise da própria realidade, as atividades em grupo (Santos, 2004).

Embora, no Brasil, a denominação que envolva mais freqüentemente em contexto educativo a EA seja a EJA, optamos pela utilização de EA, neste trabalho, por estarmos nos referindo especificamente a um grupo de pessoas com idade entre os 23 e os 65 anos que não estudaram na idade considerada regular e por isso ainda se encontram a freqüentar o ensino fundamental (últimos quatro anos). Além disso, são pessoas com experiências de vida muito diversas e muito próprias dessa fase da vida: aposentados, mães de família, trabalhadores (atividades formais e não formais).

3.5 A especificidade da Educação de Adultos e o Ensino de Língua Portuguesa

Sabe-se que as práticas educativas refletem as concepções daqueles que as realizam. Na história do ensino das LM's, essa afirmação também é corrente. A aprendizagem da leitura e da escrita já esteve restrita a uma determinada classe social (a de mais prestígio), a um determinado gênero (os homens) ou a grupo específico de pessoas (por exemplo, os clérigos). Ainda hoje, em muitos países do mundo, aprender a ler e a escrever não é algo que esteja acessível a todos os cidadãos. De uma maneira geral, apenas quem tem melhores condições financeiras para isso é que pode usufruir de um direito que é de todos (especialmente ao ingresso no ensino superior). Isso foi o que aconteceu durante muito tempo com relação ao ensino da LP. Não é difícil, então, concluir, que tanto os conteúdos do ensino quanto as metodologias adotadas procuravam

responder às necessidades de uma classe social mais abastarda ou de maior prestígio social.

Se somente a partir do século XX, como já referimos, a EA passou a ser considerada como área específica dentro do contexto educativo e os educandos adultos como sujeitos com características próprias, é neste período que iremos nos deter para analisar as concepções de ensino de LP na EA.

Até a década de 40, quando Paulo Freire inicia seus trabalhos na área da alfabetização de adultos, o ensino da LP era basicamente voltado para o “ensino da gramática normativa”, ou seja, o que se ensinava na escola eram as regras do falar considerado culto ou erudito e que se encontrava baseado nos grandes clássicos literários. As crianças ou adultos iam para as aulas de LP aprender regras de concordância verbal, de utilização adequada de pronomes, das regras do “bem falar”.

A partir dos trabalhos de Paulo Freire, o ensino começa a ter uma vertente mais conscientizadora e já não se resumia à aprendizagem da leitura e da escrita, mas objetivava principalmente uma nova postura dos indivíduos diante do mundo, uma mudança social. Assim, aprender a ler e a escrever consistia em aprender a dizer a própria palavra e não mais seguir apenas a palavra de outros.

No campo da ENF, essa concepção de educação apresenta um desenvolvimento significativo. Sindicatos, associações, organizações não governamentais realizam frequentemente inúmeros cursos cujo embasamento teórico pressupõe uma visão mais crítica do mundo. Entretanto, em contexto de EF, esse mesmo avanço em termos de EA, não se faz notar de forma consistente.

Embora, já em 1746, Luís António Verney, escritor português, defendesse a idéia de se ensinar a gramática da LM, naquele caso, da LP, através de exemplos práticos²⁰, essa perspectiva só ganhou força no século XX. Nas escolas, públicas ou particulares, a preocupação com o cumprimento dos conteúdos programáticos elaborados a partir uma visão mais normativa da língua ainda é uma realidade muito presente.

²⁰ <http://www.rtp.pt/gdesport/?article=622&visual=3&topic=1>

Embora, sob diversos aspectos lingüísticos – a preocupação com um maior trabalho acerca da língua oral, com uma preocupação com a valorização das variedades dos educandos e de um enfoque mais prático e utilitário da LP – o ensino da LP tenha apresentado modificações significativas, se analisarmos a prática de ensino nas aulas de LP, pouco ou nenhuma diferença iremos perceber, na maioria das turmas pós-alfabetização, com relação a uma concepção mais emancipadora e crítica.

3.5.1 Ensinar Português para sujeitos adultos

Como já vimos, o educando adulto apresenta características muito próprias que afetam a sua forma de aprendizagem e, conseqüentemente, exigem uma atitude diferenciada por parte dos setores responsáveis pela sua formação. Mas de que forma essas características também trazem alterações para o processo de ensino/aprendizagem da LP? Se a EA tem como objetivos a mudança social, o desenvolvimento de uma consciência mais crítica pelos sujeitos, como pode o ensino da LP contribuir para que estes sejam alcançados?

Ora, o ensino de qualquer língua segue os objetivos a que se propõe a educação de uma forma geral e as práticas que são efetuadas nos contextos educativos tem como objetivo alcançar as metas propostas pelos responsáveis. Assim, um ensino que esteja voltado, por exemplo, para a formação profissional procura desenvolver nos alunos competências em LP que estejam diretamente relacionadas à temática em questão.

Para exemplificarmos essa afirmação, iremos apresentar dois exemplos de programas educacionais elaborados para serem desenvolvidos no âmbito do ensino da LP e que serão apresentados através da designação “trabalho nº 1” e “trabalho nº 2”. Nestes casos, não podemos perder de vista o público a que se destinavam e o contexto social no qual estavam inseridos.

O trabalho nº 1 foi desenvolvido por Paulo Freire, em Anjico, no interior de Recife. Diante de sujeitos analfabetos podemos observar que o chamado

“Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma consciência mais crítica do mundo. Para isso, Paulo Freire optou por ensinar a LP através da realidade social na qual os sujeitos encontravam-se inseridos.

As temáticas abordadas e as palavras a serem utilizadas para ensinar a ler e a escrever procuravam dar conta dos objetivos a que se propunha o trabalho. Já não se ensinava a LP apenas com o objetivo único da aprendizagem da leitura e da escrita, mas, através destes, como forma de desvelar a relação dos homens com o mundo que os circundava. Frases como “Eva viu a Uva”, muito comuns nas cartilhas de alfabetização, foram substituídas por palavras como “Benedito”, “tijolo”, “poço” que representavam a vida dos sujeitos (Brandão, 1983).

Um outro exemplo, mais direcionado para a formação profissional, foi por nós analisado como parte deste trabalho. Um dos nossos grupos de pesquisa, que será melhor descrito no capítulo sobre a metodologia, frequentou durante um ano e meio um curso cuja temática estava voltada para a formação profissional na área dos cuidados a idosos e crianças e à inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, os conteúdos giravam em torno do desenvolvimento da comunicação oral em situações de comunicação mais formais, da preparação do *curriculum vitae*, do saber expor e defender idéias.

Também neste segundo curso de formação, existia a vertente da cidadania, como no curso de Paulo Freire, mas com menor incidência. Essa preocupação com a formação cidadã dos alunos a partir também das suas realidades mais imediatas, pode ser percebida na abordagem sobre o cotidianos dos educandos, as histórias populares (crenças, provérbios, ...). A partir de um tema comum a todas as áreas do curso, o professor de LP elaborava o seu material didático que tanto procurava responder aos objetivos específicos do curso em questão quanto ajudar os alunos a pensar sobre a LP como instrumento de interação com os outros.

Ao compararmos as diferentes abordagens acerca do ensino da LP, podemos verificar que elas dependem muito das concepções daqueles que realizam. Assim o ensino da LP, como já referimos no Capítulo 1, pode ter caráter:

- | | |
|----------------------------------|---|
| Instrumental / Utilitário | <ul style="list-style-type: none">• Para adquirir competência para o mundo do trabalho/fora da escola;• Para adquirir competências para se sair bem em contexto escolar. |
| Conscientizador | <ul style="list-style-type: none">• Para refletir sobre o mundo, sobre o papel dos homens no mundo. |

De acordo com Ribeiro (1997), autor que aborda o ensino-aprendizagem de LEs, a consciência do adulto acerca da língua é maior do que a dos sujeitos mais jovens o que torna mais fácil a formulação de juízos sobre o que está correto ou incorreto em uma língua. O adulto é também mais independente e, através do julgamento que faz sobre a importância de certas atividades, pode por si mesmo definir o que acha relevante ou não para alcançar os seus objetivos. O ritmo de aprendizagem de um adulto é ainda mais lento do que o de uma criança embora isto não signifique que ele aprenderá menos do que aquela. Por causa dessas e de outras características o autor afirma que “no caso do ensino a adultos, os alunos são elementos decisivos para se conseguir que um programa funcione” (p. 89). Essas mesmas constatações podem ser remetidas para o ensino de uma LM, embora as metodologias sejam diferenciadas.

Nesse sentido, no ensino da LP, devemos:

- ***Partir da realidade lingüística dos educandos:*** abordar, em sala de aula, não apenas a NP da LP, mas todas as outras variedades da língua, de forma especial a variedade falada pelo aluno pois o aluno, quando vem para a escola ou contexto educativo, já traz consigo um “saber linguístico

prévio” (Cunha, 1981). A abordagem dessas variedades é também uma forma de valorização dos indivíduos;

- *Ter em consideração todas as situações de comunicação extra-escolares nas quais os alunos se inserem*: isso serve não somente para saber quais as possibilidades de utilização da NP pelos educandos ou identificar o contexto social dos sujeitos, mas também para organizar/prever outras situações onde os educandos poderão fazer uso dessa variedade da língua;
- *Definir os tópicos a serem abordados em sala de aula a partir das necessidades dos alunos*: deve-se considerar que existem diferentes objetivos e conteúdos de aprendizagem como resposta tanto a necessidades mais imediatas, do cotidiano dos sujeitos, quanto necessidades mais específicas como as de natureza acadêmica ou outras que também são necessários para o pleno exercício da cidadania;
- *Valorizar todos os saberes dos alunos e não apenas o lingüístico*: muitas vezes, nós, professores de Português, nos preocupamos tanto em ensinar a LP que nos esquecemos que a vida dos alunos não se resume à sala de aula.

3.6 Em resumo

Como vimos, ensinar adultos exige que se leve em consideração tanto os conhecimentos necessários para que os educandos consigam sair-se bem em contextos escolares/acadêmicos e em situações mais formais de uso da língua quanto as aspirações/desejos que os próprios sujeitos têm quando chegam à escola.

Além disso, faz-se necessário que partamos da realidade dos próprios sujeitos que, no que se refere ao ensino da LP, está relacionado à sua variedade lingüística e a forma como estes percebem a língua e todos os fatores envolvidos na sua construção.

A partir dessa perspectiva, optamos por analisar as concepções dos sujeitos sobre a LP, a sua percepção sobre o próprio domínio da NP e o seu nível de CL, além dos fatores que influenciam/podem influenciar no seu desempenho lingüístico.

Caminhante, não existe o caminho, o
caminho se faz ao caminhar.

Antônio Machado

IV Capítulo – Metodologia de Trabalho

No primeiro capítulo deste trabalho defendemos que, no ensino da LP, a formação para a cidadania deve ter em consideração tanto a aprendizagem da NP da língua, necessária para a realização plena do “ser cidadão”, quanto a conscientização dos fatores sociais envolvidos na sua construção, de forma especial a análise das diversas variantes/variedades lingüística da LP. Nesse sentido, dividimos o ensino do Português em dois eixos: o instrumental ou utilitário e o conscientizador.

No segundo capítulo, abordamos a CL e a sua relação com a CC, ou seja, a possibilidade de o falante, através de um estudo/conhecimento mais aprofundado da realidade lingüística, começar a perceber o mundo não como algo que já está feito mas que é resultado das ações do Homem. Discutimos o fato de que cada falante apresenta um determinado nível de CL resultante das suas experiências lingüístico-sociais. São essas experiências que determinam, por exemplo, o seu domínio da NP e as suas concepções acerca das variantes/variedades da LP que se podem traduzir em respeito ou preconceito diante da diferença.

Por fim, no capítulo sobre a EA, vimos que o sujeito adulto é portador de conhecimentos e experiências de vida que o distinguem enquanto educando e que as características específicas desse grupo não podem ser descartadas no processo de ensino/aprendizagem da LP. Assim, o ensino deve considerar, por exemplo: a variedade lingüística falada pelos alunos; o conhecimento que esses já possuem acerca da língua e do seu funcionamento; as situações de uso da língua que influenciam podem influenciar no seu desempenho lingüístico; bem como as suas necessidades de aprendizagem.

Partindo dessas perspectivas para o ensino da LP, optamos por analisar o nível de CL dos sujeitos através da percepção acerca da sua própria variedade de língua e da sua postura diante de outras variantes/variedades. Procuramos também perceber os fatores envolvidos no seu processo de aprendizagem da LP,

além de elementos lingüísticos e extra-lingüísticos que possibilitem a formação da CC.

Neste capítulo iremos, então, apresentar a metodologia utilizada para alcançarmos os objetivos a que nos propomos bem como o público-alvo envolvido. Descreveremos os métodos e instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa e abordaremos as opções que nos levaram a adotar cada um deles. A seguir faremos uma explanação minuciosa sobre os nossos sujeitos-alvo e as práticas metodológicas que aplicamos junto aos grupos envolvidos.

4.1 Dos objetos à abordagem metodológica

A língua é mais do que um mero instrumento de comunicação: ela reflete a maneira como o Homem se relaciona no e com o mundo e está de tal modo imbricada naquele que temas a ela relacionados suscitam discussões freqüentemente acirradas. Fernando Pessoa (1986), por exemplo, no texto “Minha Pátria é a Língua Portuguesa” consegue traduzir um pouco a complexa relação entre o Homem e a sua Língua:

Não tenho sentimento nenhum político ou social.
Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento
patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada
me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal,
desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas
odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que
sinto, não quem escreve mal português, não quem não
sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia

simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse (p.42).

Outros, não tão poéticos, chegam quase “às vias de fato” quando vêm profanadas as regras lingüísticas que consideram “imexíveis”²¹. Exemplos concretos podem ser observados diariamente na *Internet* quando se pergunta aos utilizadores as suas opiniões sobre qualquer modificação a ser feita na estrutura da sua língua. Se quisermos, entretanto, experimentar na própria pele, se ainda não o tivermos feito, basta dizer para um colega (ou amigo do peito) “não é assim que se fala...”.

Muitos foram os poetas, compositores, escritores, críticos literários que, em momentos históricos diversos, fizeram uso da temática “língua” para defender uma identidade ou uma idéia ou, ainda, para acolher ou discriminar. De acordo com Cunha (1999), no caso do escritor brasileiro José de Alencar, por exemplo, “não lhe criticavam, de início, a idealização do indígena. As censuras recaíam sobre a sua expressão lingüística, o seu vocabulário e, principalmente, a sua sintaxe, que parecia desobedecer aos intangíveis cânones portugueses.” (p. 9)

A relação tão estreita e complexa entre o Homem e a sua língua pode ser observada através dos sentimentos que normalmente afloram quando esta temática é abordada para citar alguns, podemos destacar a raiva, a surpresa, o conformismo, o patriotismo, a indignação, a saudade. Sentimentos que demonstram as potencialidades do ensino da língua nas discussões sobre preconceito, auto-conhecimento, acolhimento, abertura ao Outro, temas estes que nunca foram tão necessários como motivo de debates quanto nos tempos atuais. Para James Milroy, lingüista britânico, citado por Bagno (2003) “Numa época em

²¹ Termo utilizado pelo ministro brasileiro Rogério Magri que lhe rendeu duras críticas já que o termo não era de uso comum e foi considerado, erroneamente, como incorreto.

que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua” (p.13).

É nessa relação entre Língua e Sociedade, que se reflete nas situações cotidianas de uso da língua (na escola, no trabalho, na rua, na conversa com amigos), que encontramos a justificativa principal para nos debruçarmos sobre o ensino da LP e as suas potencialidades na formação de uma consciência mais crítica do mundo.

4.2 Sobre os objetivos do estudo e os métodos de pesquisa adotados

Como já falamos nos capítulos anteriores, o ensino da LP pode e deve ajudar no desenvolvimento de uma CC do mundo, um dos aspectos fundamentais da cidadania. Segundo Fiori (2004), é na percepção do mundo como algo que está em contínua construção e não como algo já pronto que o homem pode “descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (p. 9). É neste sujeito histórico que deve estar centrado o processo de ensino/aprendizagem, não como pessoa que, isoladamente, tem muito a ensinar (professor) ou a aprender (educandos), mas como sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente.

Nesse sentido, todo ensino, inclusive o de LP, deve ter como ponto de partida a realidade dos próprios envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. A educação, partindo da realidade dos aprendentes, deve possibilitar ao educando a leitura crítica do mundo para que estes tenham condições de problematizá-lo e transformá-lo (Canário, 2001; Freire, 2001, 2000).

Se analisarmos o trabalho desenvolvido por Freire (Brandão, 1983), no âmbito da alfabetização de adultos, por exemplo, veremos que este autor procura dar ênfase a dois eixos que considera fundamentais: o ensino a partir da vida dos educandos, fazendo referência ao trabalho que exercem ou às situações sociais que vivenciam na comunidade; e a utilização dessas situações reais para que os

educandos comecem a refletir sobre a sua própria realidade. Por esse motivo, o autor propõe que a aprendizagem se dê através de palavras geradoras que são retiradas do contexto social dos sujeitos.

Segundo a concepção crítica de educação as palavras geradoras devem ser buscadas no universo vocabular mínimo do educando que envolve a sua temática significativa a partir desta pesquisa é que o educador pode organizar o programa que, desta forma, vem dos alfabetizados para a eles voltar, não como dissertação, mas como problematização (Freire, 1977, p. 24).

Da mesma maneira que Freire enfatiza a importância do contexto dos sujeitos, também em um trabalho com a CL parte-se das concepções que os próprios falantes/aprendentes têm do que seja a língua. Neste trabalho, dado o enfoque da nossa temática, quando nos referimos à realidade dos sujeitos, não estamos nos remetendo apenas à sua vida cotidiana – trabalho, estudo, família, comunidade – mas também e, principalmente, ao seu comportamento diante da língua – crenças, preconceitos, atitudes – e à sua variedade lingüística. Isso porque cada vez mais se tem a consciência de que são as pessoas, através da forma como vêem a realidade que as circunda, que constroem e reconstróem constantemente essa realidade da qual a língua é uma parte fundamental.

Assim, a nossa análise recai, embora não exclusivamente, nas concepções dos sujeitos sobre a LP, já que a forma como eles percebem o mundo que os circunda e, de maneira mais específica, a língua que falam, influencia diretamente os seus comportamentos diante dos usos da língua na escola ou fora dela. Além disso, a variedade de língua falada por eles, como parte constituinte do seu estar no mundo, é também ponto de referência na nossa pesquisa.

Temos consciência de que as percepções dos sujeitos sobre a LP resultam das experiências lingüístico-sociais que vivenciaram no decorrer do tempo e é também na clarificação das relações entre língua e sociedade, refletidas também no discurso dos indivíduos, que acreditamos poder encontrar os elementos a serem utilizados como instrumento de conscientização crítica.

No nosso trabalho procuramos, então, dar resposta às seguintes questões:

- Em que aspectos o ensino da LP pode contribuir no desenvolvimento da CC e, conseqüentemente, na formação para cidadania em contexto de EA?
- Quais as concepções que os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da LP, professores e alunos, possuem acerca da língua e de que forma essas concepções afetam as suas atitudes perante os usos da LP?

Partindo do princípio de que, “a língua como essência não existe: o que existe são seres humanos que falam as línguas (Bagno, 2003, p. 18)”, ou seja, não há como desvincular a língua dos homens que a falam, optamos por abordar as relações entre língua / sociedade e, mais diretamente, entre os sujeitos e a LP. Nesse sentido, os nossos objetivos perpassam, de uma maneira geral, pela própria natureza da língua enquanto sistema heterogêneo construído e reconstruído pelos homens; pelas características estruturais da LP e pelo papel da CL no desenvolvimento da CC.

Dentro da relação língua e cidadania, como já vimos no capítulo sobre a CL, a conscientização dos fatores que regem a língua – internos e, principalmente, externos – é fundamental para auxiliar no desenvolvimento da CC. É no pressuposto da CL que fizemos um recorte mais específico sobre as informações que pretendíamos recolher junto ao público-alvo e que constam nos nossos objetivos. Esse recorte está inserido em três domínios da CL apresentados James &

Garret (1991a): o domínio social (sobre o despertar da consciência acerca da origem e características do dialeto / variedade de língua do educando e do seu lugar no mapa de línguas e dialetos / variedades de língua usado pelo mundo afora); o domínio do poder (sobre os significados escondidos, as suposições implícitas, as regras por detrás das escolhas de “certo” e “errado” dentro da LP) e o domínio cognitivo (o desenvolvimento da consciência do padrão, contraste, sistema, unidades, categorias, funções da língua em uso e a habilidade para refletir sobre ela).

Assim, objetivamos:

- Identificar elementos lingüísticos e extra-lingüísticos na LP que auxiliem na formação/aprimoramento da CC dos sujeitos e que influenciam/podem influenciar o seu desempenho lingüístico;
- Identificar as concepções que os sujeitos têm da LP e os fatores que influenciaram/influenciam a sua maneira de pensar:
 - Conhecer as crenças, opiniões, preconceitos;
 - Analisar de que forma as concepções que os sujeitos possuem sobre a língua afetam a sua prática / o seu desempenho em LP em contexto escolar.
- Analisar o nível de CL dos educandos:
 - Se os educandos têm consciência da própria maneira de falar;
 - Se os educandos têm noção dos fatores que condicionam o uso da língua.
- Identificar a existência de diferentes níveis de CL nos educandos:
 - Se existem diferenças significativas na forma como os sujeitos desenvolvem a CL e quais os fatores que podem condicionar o aparecimento dessas diferenças.

4.2.1 As opções metodológicas

Para se definir o tipo de investigação, quantitativa ou qualitativa, no qual um trabalho se insere, há que se analisar tanto os objetivos do estudo e as opções metodológicas selecionadas quanto a predominância destes e a sua importância no desenvolvimento da pesquisa. Isso porque um único trabalho pode apresentar, ao mesmo tempo, características de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. No nosso caso, por exemplo, apesar de termos utilizado alguns recursos muito comuns em análises quantitativas, como a análise de dados estatísticos, esses não foram o nosso eixo principal de análise nem o mais importante. Serviram apenas como forma de melhor identificar e caracterizar o nosso público-alvo.

Assim, pela constituição dos objetos em análise e das atividades que desenvolvemos, este trabalho insere-se no quadro das pesquisas do tipo qualitativas que se caracterizam por investigar fenômenos complexos em seu contexto natural, por isso também designadas de “naturalistas”, e cujo dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e de complexos tratamentos estatísticos (Burgess, 2001).

Embora os nossos objetos de estudo sejam de natureza distinta, a língua e os sujeitos que a falam, eles estão, como já mencionamos anteriormente, intimamente relacionados e é na complexidade dessa relação que nos debruçamos enquanto investigadores. Relação que só pode ser percebida quando analisada em situações reais de uso da língua e a partir do significado que os próprios sujeitos constroem da LP. De acordo com Carmo e Ferreira (1998), essa compreensão dos sujeitos “a partir dos ‘quadros de referência’ desses mesmos sujeitos (p.180)” é uma característica própria dos métodos qualitativos.

Na tentativa de dar resposta às nossas questões de investigação, procuramos abordar a LP sob duas perspectivas: a partir da relação língua/sociedade e a partir das percepções dos falantes sobre língua. De uma forma ou de outra, o trabalho encontrou-se sempre focado nas relações que se criaram/se criam na construção de uma língua, neste caso, da LP. Dessa forma, mesmo quando estávamos

pesquisando construções lingüísticas sem ser diretamente a partir de um sujeito, os dados só tinham valor quando remetiam para a relação homem/língua/sociedade, ou seja, quando eram capazes de, em si mesmos, refletir essa relação.

A interação com os sujeitos deu-se ora em seu ambiente natural, quando para além de estarmos interessados nas suas concepções, objetivávamos também conhecer melhor a realidade em se encontravam; ora, em locais previamente definidos, quando o objetivo principal consistia na recolha de dados unicamente através dos próprios sujeitos.

Em qualquer das situações, com ou sem a presença dos sujeitos envolvidos, a análise das informações adquiridas foi feita de forma indutiva, ou seja, a partir do que os próprios dados nos apresentavam. Embora tivéssemos algumas idéias sobre a nossa temática e sobre algumas questões que poderiam surgir no decorrer deste trabalho, muitas das atividades aqui descritas foram definidas com base em pistas que foram surgindo pelo caminho seja na pesquisa do terreno seja em leituras realizadas.

4.2.1.1 A relação língua e sociedade

O primeiro momento do nosso trabalho esteve direcionado para a pesquisa de aspectos da LP que dizem respeito diretamente à forma como, dentro de comunidades diversas, a língua, ou mais especificamente, certas construções lingüísticas podem adquirir valores sociais diferentes dependendo do povo que a fala. Não nos referimos àquelas diferenças comuns de acontecerem dentro de uma mesma variante lingüística como as diferenças lexicais, por exemplo, mas àquelas diferenças que, enquanto num país são consideradas erradas e inaceitáveis dentro da NP, noutro são consideradas oficialmente como fazendo parte da norma de prestígio e, como tal, são reconhecidas, através de dicionários, gramáticas, livros

didáticos e são utilizadas, por exemplo, nos jornais (televisivos ou escritos), em revistas de circulação nacional e internacional.

A percepção dessa realidade dentro da LP só foi possível a partir do momento em que nos afastamos da nossa realidade lingüística imediata, ou seja, do Brasil e nos propusemos a ir ao encontro de um outro povo que também faz uso no dia-a-dia de uma língua que achávamos ser igual a que falávamos. Embora a língua seja a mesma, as diferenças que existem entre a VB e VP nos permitem demonstrar de forma clara e inquestionável que a língua é resultado da ação do Homem e das relações sociais que se constroem em torno dela.

Nesse sentido, fizemos um levantamento *in loco* de várias construções lingüísticas representativas da complexa relação entre língua e sociedade e que se inseriram no material elaborado para ser trabalhado junto ao nosso público-alvo. Essa pesquisa constitui-se assim como resposta ao primeiro dos nossos objetivos ao mesmo tempo em que foi utilizada no segundo momento do nosso trabalho.

Apenas como forma de exemplificação, já que a descrição detalhada desta atividade será feita mais adiante, tomemos a palavra oregano / orégão:



Figura 1 - Orégano



Figura 2 - Orégãos

Se formos analisar as diferenças entre a forma como os brasileiros falam – orégano, e a forma como os portugueses falam – orégão, o que nos chamaria a atenção de imediato seria a parte final da palavra, ou seja, o sufixo. Só isso já seria motivo de discussão pois oficialmente uma mesma palavra poderia utilizar duas terminações diferentes que fazem parte da morfologia portuguesa o -ão e o -ano.

Uma das explicações para essa diferença é a de que, no Brasil, a variante da LP está mais próxima da construção latina da palavra *origanum* em que o sufixo -anum > -ano era muito comum, embora noutros casos, também tenha evoluído para -ão. Em Portugal, este sufixo mudou para -ão.

Entretanto, se formos mais a fundo nessa discussão, e aqui entramos na sociolinguística, veremos que a diferença não pára por aí. Enquanto, em Portugal, a palavra “orégão” é utilizada como norma de prestígio, no Brasil, ela é marginalizada pois sua ocorrência só aparece em contextos nos quais os falantes “não sabem falar português”. Nesse sentido, a comparação entre as duas variantes e mesmo dentro de uma delas é um instrumento importante quando se quer abordar a importância dos seres humanos na construção da sua própria realidade entre as quais a língua que falam.

4.2.1.2 As concepções dos sujeitos

Como objetivávamos adentrar no universo subjetivo das concepções dos sujeitos, não poderíamos ir por outro caminho que não fosse o de entrar em contato direto com o público-alvo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), através de uma abordagem do tipo qualitativa pode-se entender melhor “o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (p.70).

Trabalhar com as pessoas, analisar as suas concepções, a sua forma de ser e estar no contexto educativo, como em qualquer outro contexto, não é algo que seja simples. Ao contrário, a complexidade é um aspecto inerente a todo ser humano e nessa complexidade, muitas vezes, o investigador se encontra diante de um mundo do qual ele só poderá debruçar-se sobre uma pequena parcela. É na esperança de que esta parcela estudada seja significativa que reside todo o trabalho do investigador.

Embora tivéssemos definido anteriormente alguns aspectos da nossa prática metodológica, esta, assim como acontece na maioria dos trabalhos de investigação científica, só se constituiu como a vemos aqui depois de muitas idas e vindas nas quais cada análise, muitas vezes, obrigava-nos a ir em busca de mais informações. “Embora todo projeto tenha necessariamente, uma proposta metodológica inicial, esta, como o próprio projeto, também vai sendo construída no decorrer do processo de investigação” (Guimarães, 2006, pp. 149-150), no nosso trabalho isso não foi diferente, à medida que íamos caminhando, construíamos paulatinamente a consciência dos procedimentos que deveríamos adotar. Consciência que se fazia tanto a partir das pesquisas bibliográficas que realizamos no decurso do trabalho quanto a partir das nossas experiências enquanto falantes de LP seja diante de fatos lingüísticos seja através de contatos com outros falantes da língua.

Não poderíamos deixar de fazer referência neste momento à definição que iremos utilizar para a palavra “experiência”. Quando falamos aqui em “experiências”, não estamos nos referindo apenas a situações vivenciadas na prática, mas aos conhecimentos que emergem da relação ação-reflexão. Nesse sentido, a experiência é muito mais do que vivenciar uma determinada situação, ela é, como define Larrosa citado por Pimenta, Ghedin e Franco (2006) “... aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. Esta foi a descrição que para nós melhor representou o sentimento que nos acompanhou durante toda esta caminhada. De fato, podemos afirmar que tivemos “experiências” com e na LP.

Os conhecimentos que adquirimos no decorrer da nossa caminhada, seja em situações reais de uso da língua, seja através de livros ou em discussões com outras pessoas, mas principalmente por estudarmos a LP, nos permitiram estar atentas e, poderíamos dizer “sensíveis”, a aspectos da LP que para outros poderiam passar despercebidos. Características próprias de professores de LP, pelo menos quem não é professor pensa assim, é por exemplo, a questão do estar atento à forma como as pessoas falam e como constroem significados acerca da

relação língua e sociedade. Se, às vezes, esse “saber de cor” as regras da gramática, por exemplo, pode causar constrangimento seja para o professor ou para o sujeito em análise, também nos auxilia a observar fatos lingüísticos sob uma perspectiva, nós diríamos, mais humanista.

Se o caráter qualitativo do nosso trabalho nunca foi motivo de angústia ou de dúvida para nós, o mesmo não podemos dizer acerca dos métodos e instrumentos que iríamos utilizar no decorrer da nossa pesquisa ou mesmo da amplitude do público que iríamos abordar. Dada à própria natureza da língua e as características específicas da LP bem como a relação entre esta e os falantes, receávamos não conseguir abranger todas as possibilidades que este universo temático nos proporcionaria se nos detivéssemos apenas no estudo acerca de um grupo restrito de pessoas. Por outro lado, não gostaríamos de ser tão abrangentes que não pudéssemos estar nos referindo a uma realidade concreta na qual se refletissem os problemas enfrentados diariamente por aqueles que ensinam/aprendem a LP em contexto de EA.

Foi a partir de uma perspectiva mais alargada do que seja a LP, construída em experiências vivenciadas em Portugal e no Brasil, que aumentamos o nosso campo de pesquisa de forma que as relações entre os falantes e a LP pudesse ser as mais representativas possíveis. Assim optamos não apenas por analisar um contexto educativo específico sobre a EA, mas também por dar voz àqueles que tem a LP como instrumento de comunicação e de interação com o mundo: os falantes da língua.

Começamos então pelo “dar voz” aos sujeitos, atividade que foi realizada com todos os grupos envolvidos que tanto se diferenciavam com relação às atividades que exerciam (professores, alunos de pós-graduação, jovens e adultos inseridos em cursos da EJA) quanto com relação a nacionalidade (brasileira, portuguesa, moçambicana, cabo-verdiana).

Essa diversidade de sujeitos nos permitiu entender, sob a ótica daqueles que a utilizam, o que é a LP e como se dá a complexa relação escola/língua/educandos. Também nos permitiu ter um maior número de

informações acerca da relação entre os sujeitos e a língua o que nos ajudou a responder de forma mais eficaz ao primeiro dos nossos objetivos: “Identificar elementos lingüísticos e extra-lingüísticos na LP que possibilitem a formação/aprimoramento da consciência crítica dos sujeitos”.

Resolvida a questão duma maior abrangência acerca do público-alvo, passamos à fase da escolha dos métodos e instrumentos a serem utilizados.

4.2.1.3 Os métodos e instrumentos de pesquisa adotados

Com o intuito de dar uma resposta mais abrangente possível acerca das potencialidades da LP na formação da CC, optamos por trabalhar com quatro grupos distintos – três em contexto português e um em contexto brasileiro – que se inter cruzaram e se complementaram nos resultados que aqui serão apresentados.

As atividades desenvolvidas junto a esses grupos não foram as mesmas, como não poderia deixar de ser, dado que com cada um tínhamos objetivos diferentes. Os grupos de Portugal, nos ajudariam de forma específica a compreender melhor como se dá a relação entre os falantes e a LP e de que maneira, nesta relação, poderíamos encontrar elementos que pudessem ser utilizados na construção da CC dos educandos.

Com o grupo do Brasil nos deteríamos, além das questões trabalhadas junto aos outros dois grupos, a uma situação concreta de ensino/aprendizagem da LP através da qual iríamos analisar não apenas as concepções dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) mas também os fatores contextuais em que essa relação se dava – a sala de aula, a escola, os conteúdos programáticos.

Como era nosso objetivo, entre outros, perceber as concepções dos sujeitos e os fatores que condicionam as suas percepções, optamos pela realização de entrevistas de forma a permitir que tanto os sujeitos expressassem as suas opiniões quanto que nós recolêssemos os dados desejados. Para Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio

sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Dentre os tipos de entrevista, optamos pela semi-estruturada porque esta nos ajudaria a obter dados que, sendo importantes nas experiências lingüístico-sociais dos sujeitos, passariam despercebidos em um modelo de entrevistas cujas perguntas e postura do entrevistador não lhes possibilitassem a liberdade de divagar e adentrar por outros caminhos que não somente aqueles vislumbrados pelo investigador como acontece, por exemplo, numa entrevista estruturada. Segundo Pardal & Correia (1995), nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistado

expressando-se com abertura, informa sobre suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre suas experiências e memórias; sobre o sentido que dá às suas práticas; revela as suas representações e referências normativas; fornece indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de ação ou mudança e denuncia os elementos em jogo e suas relações, ajudando à compreensão do fenómeno (p. 65).

Isso só é possível porque esse tipo de entrevista, não sendo nem totalmente livre e aberta, nem totalmente inflexível, possibilita tanto a recolha dos dados desejados quanto que o próprio entrevistado compreenda a sua forma de pensar o mundo através da percepção (ação-reflexão) do seu discurso.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com todos os grupos mas tendo relevância diferente em cada um deles. Enquanto, em Portugal, esta foi a

nossa única fonte de recolha de dados, no Brasil, a entrevista fez parte de um conjunto de instrumentos que nos auxiliaram a recolher os dados pretendidos. Ao todo foram realizadas 21 entrevistas (em grupo e individuais) em momentos e lugares distintos, tanto em Portugal quanto no Brasil que serão melhor explicitadas no item sobre os grupos envolvidos.

Embora os nossos dados tenham sido recolhidos junto a quatro grupos diferentes, não podemos considerar que estamos diante de um “estudo multicaso” ou de um “estudo de casos”. Segundo Lassard-Hérbert, Goyete & Boutin (2005), o estudo multicaseos visa “descobrir convergências entre vários casos” (p.170). Na nossa investigação, no entanto, o trabalho com os grupos em Portugal, heterogêneos entre si, esteve mais relacionado a uma percepção mais abrangente acerca da LP e das suas potencialidades na formação da CC do que para uma comparação entre as similaridades dos grupos envolvidos já que os mesmo apresentam, como já referimos anteriormente, diferenças quer nas funções que exercem quer nos níveis de escolaridade ou ainda nas experiências lingüístico-sociais que vivenciaram. Além disso, apenas com o grupo do Brasil utilizamos técnicas variadas de recolha de dados. Com os demais, nos detivemos apenas nas entrevistas semi-estruturadas.

Nesse sentido, acreditamos que o “estudo de caso” é o método que melhor define o trabalho que realizamos junto ao grupo do Brasil pois consiste em uma abordagem empírica que procura investigar um fenómeno atual no seu contexto natural: um grupo particular situado em um mesmo contexto e com objetivos e características muito semelhantes. Este método de investigação, que tem sido um dos mais utilizados pelas ciências sociais, exige que o investigador procure organizar e sistematizar cada passo que irá seguir já que a sua pesquisa se dará num contexto em que ele terá pouco controle sobre as situações que encontrará (Martins, 2006; Yin, 2007).

Para explicitar a investigação desenvolvida, elaboramos o organograma abaixo, baseado no modelo de Yin (2007):

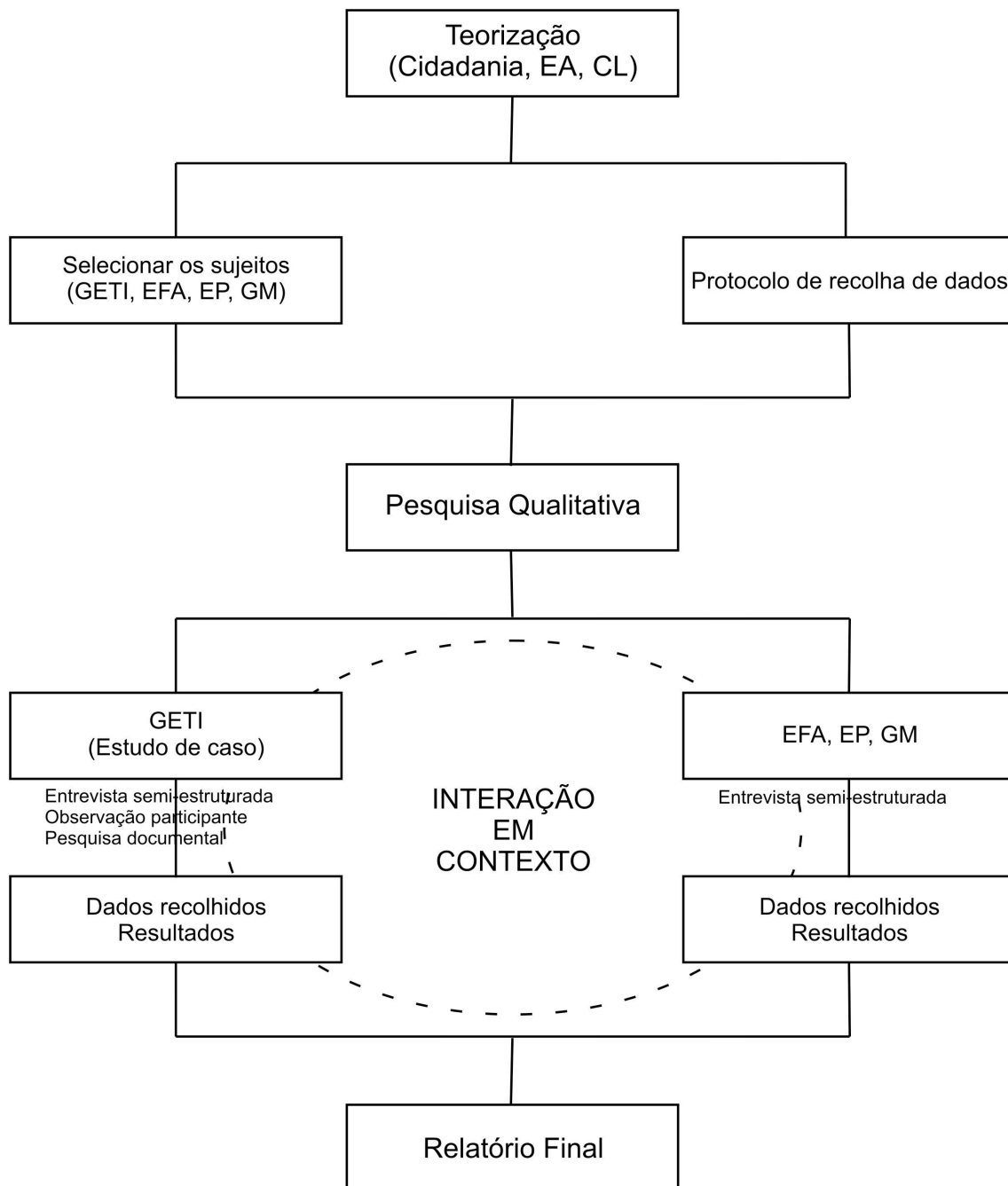


Figura 3 – Organograma da Metodologia

Como vemos no organograma, partimos de uma teorização acerca da problemática (cidadania, CL, EA) para, a seguir, fazermos a seleção tantos dos sujeitos envolvidos quanto da definição das práticas metodológicas. Toda a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva qualitativa que se traduziu nos trabalhos realizados com cada grupo. Como já referimos anteriormente, para termos uma visão mais abrangente das potencialidades da LP na formação para a CC, optamos por trabalhar com grupos distintos com os quais realizamos atividades diversas. Assim, junto ao Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI), grupo com o qual procuramos fazer uma análise mais pormenorizada do eixo Instrumental/Utilitário da LP, utilizamos os seguintes instrumentos de recolha de dados: entrevista, observação participante e pesquisa documental.

Devido as características do trabalho realizado junto ao GETI, esse estudo foi denominado como um “estudo de caso”. No entanto, dada a especificidades deste grupo e as restrições oriundas das suas experiências lingüístico-sociais, optamos por trabalhar também com outros grupos de falantes que, tendo uma experiência lingüístico-social mais diversificada, possibilitariam uma análise mais abrangente do eixo Conscientizador. Além disso a relação entre todos os grupos possibilitaria também: que entendêssemos melhor os dados recolhidos no GETI; que os dados recolhidos não ficassem restritos apenas ao grupo pesquisado; e que, a percepção da relação língua e sociedade não se restringissem apenas a uma única realidade. Nesse sentido, podemos denominar a relação entre o GETI com os demais grupos como uma “interpretação em contexto” (Lüdke & André, 2005) que consiste em situar um caso particular em uma conjuntura interpretativa mais abrangente proporcionando que os resultados não fiquem restritos apenas à realidade estudada.

Neste trabalho, por questões didáticas, adotaremos a nomenclatura utilizada por autores como Burgess (2001) e Carmo (1998), para diferenciar método de técnicas investigativas. Assim, para nós, o Estudo de Caso consiste num método de investigação pois é muito mais abrangente e cuja construção depende das

opções conceituais dos investigadores. Este método pode ser realizado a partir de várias técnicas de pesquisa, ou seja, através de atividades concretas de recolha de dados. Nesse sentido, um método pode ser definido como um conjunto de técnicas interrelacionadas para atingir um objetivo comum.

Como o nosso objetivo era perceber como se dava o processo de ensino/aprendizagem da LP num contexto real e como os sujeitos envolvidos nesse processo concebiam a língua, optamos por técnicas variadas de recolha de dados:

- *Pesquisa Documental* acerca do contexto educacional envolvido (texto do projeto, monografias, conteúdo programático da disciplina LP, planeamento de aula, ficha sócio-econômica dos alunos) que nos ajudariam tanto a descrever o programa como instituição, quanto a perceber como se dá a prática de ensino;
- *Observação participante* através da qual entraríamos em contato direto com o público-alvo em contexto de sala;
- *Entrevista semi-estruturadas* direcionadas aos professores e alunos.

Essas técnicas, já muito explicitadas por quem trabalha com a prática metodológica, são suficientemente flexíveis para que possamos adequá-las às nossas necessidades e por isso são também constantemente inovadoras já que cada nova experiência pode ser incorporada e utilizada por aqueles que fazem pesquisa na área das ciências sociais. Para Freire (1998), “pôr em prática uma metodologia de pesquisa, significa recriá-la, enriquecê-la, significa inventar métodos com os quais se possa trabalhar de maneira que as pessoas não sejam meros objetos” (p. 32).

Essas atividades aconteceram ora paralelamente umas às outras, ora em momentos muito diferentes na questão temporal, isso porque as análises que

íamos realizando no decorrer do trabalho levava-nos a ir constantemente em busca de novas informações.

4.3 Da relação entre a temática e a escolha do público envolvido

Todo falante nativo de uma língua possui conhecimentos acerca das regras que regem o seu idioma, quer sejam implícitos – quando o falante sabe utilizar a língua, mas não sabe explicar as suas regras de funcionamento; quer sejam explícitos – quando o falante já consegue explicar, em maior ou menor grau, como aquela funciona. É também notório que, quanto mais variada for a exposição de uma pessoa à sua língua, mais esta poderá refletir sobre ela.

Antes de irmos para Portugal, por exemplo, poderíamos afirmar que conhecíamos e dominávamos a LP, não só por sermos falantes nativas mas também por termos esta língua como objeto de estudo e disciplina de trabalho. Como professoras de LP, há mais de 15 anos, pudemos entrar em contato com públicos diversos, desde alunos do Ensino Fundamental (entre os 9 e os 12 anos) até alunos do Ensino Superior (Faculdade de Letras/LP). Essas experiências, além de outras que não se enquadram no âmbito da EF (minicursos, projetos de extensão, etc), nos permitiram repensar e (re)construir constantemente as nossas concepções acerca da LP e do seu processo de ensino-aprendizagem.

Embora a importância desses momentos seja inquestionável para o nosso processo de formação profissional e também pessoal, já que o estudo da língua não serve apenas para “aprender a falar bem”, não podemos deixar de afirmar que as experiências lingüístico-sociais vivenciadas em terras lusitanas não tenham sido fundamentais para a ampliação/aprimoramento da nossa CL sobre a LP e sobre aqueles que a falam. Textos como, por exemplo, a *Canção do Exílio* (publicado em 1847) de Gonçalves Dias, no qual o autor trata da saudade da terra pátria; ou “Pronominais”, publicado, em 1925, (ver Capítulo, p. 52), de Oswald de Andrade, onde se discute a questão da VB, passaram a ter o seu significado renovado porque experienciados no dia-a-dia.

A realidade lingüística que pode ser encontrada em Portugal com a presença significativa de falantes oriundos de países cuja língua oficial é o Português, principalmente do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)²², converte-se em uma oportunidade privilegiada na percepção das potencialidades da LP para a formação da CC. Isso acontece porque a LP, por ser LM ou L2 de vários países, tanto apresenta em sua estrutura lingüística aspectos que traduzem a diversidade cultural das comunidades que a utilizam (Paiva & Ançã, 2007) quanto, através da comparação entre variantes ou variedades diversas, permite analisar como são construídas concepções que regem o processo de ensino/aprendizagem da LP, como a tendência para rotular de “certo” e “erro”, “adequado” e “inadequado”.

Pelas razões expostas, embora tenhamos um público-alvo específico – adultos inseridos no ensino básico – não nos detivemos apenas a ele para analisar as potencialidades da LP porque isso não só não nos daria a dimensão do que é a LP e da sua importância no mundo, quanto nos levaria a abordá-la de forma restrita sem considerar as muitas possibilidades temático-lingüísticas que ela nos permite abranger.

Nesse sentido, a nossa investigação delineou-se a partir de duas perspectivas, já referidas anteriormente, sob as quais o ensino da LP pode auxiliar na formação para a cidadania – a instrumental/utilitária e a conscientizadora, e foi direcionada a grupos heterogêneos de falantes:

- Conscientizadora: a pesquisa foi realizada junto a sujeitos portugueses, brasileiros e africanos (moçambicanos e cabo-verdianos) residentes em Portugal ou no Brasil. Através dos seus depoimentos – histórias de vida, concepções de língua e sociedade, – pudemos aprofundar e recolher dados importantes acerca da relação língua e sociedade bem como da relação dos sujeitos com a LP;

²² De acordo com dados dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras – SEF (2006), os cidadãos oriundos da CPLP (Brasil e PALOP) são o maior grupo de imigrantes em Portugal correspondendo a mais de 50 % de toda a comunidade estrangeira em território nacional.

- Instrumental/Utilitária – a pesquisa foi realizada junto a brasileiros residentes no Brasil. Este trabalho esteve direcionado especificamente para aspectos da LP necessários para a interação em sociedade como o domínio da NP.

4.4 Os grupos envolvidos

Os sujeitos que fizeram parte deste nosso trabalho têm histórias de vida muito diversas que variam desde a nacionalidade, a profissão, o contexto social em que se inserem, a faixa etária até o trabalho que exercem: são professores, e alunos, cujo ponto em comum é a LP que, embora em menor escala, também é elemento de distinção entre os envolvidos já que para alguns é LM e para outros L2.

Tal diversificação se deve ao fato de pretendermos recolher, através da análise do discurso dos sujeitos e do seu desempenho lingüístico em LP, o maior número de informações e informações mais abrangentes acerca das potencialidades da LP na formação para a cidadania que perpassa também pela relação dos sujeitos com a língua.

4.4.1 Os residentes em Portugal

A partir de 2005, cerca de sete meses após o início do nosso doutoramento, começamos a realizar uma série de entrevistas semi-estruturadas – individuais e em grupo – com sujeitos portugueses, brasileiros e africanos, estes últimos oriundos dos PALOP (Moçambique e Cabo Verde). Essa atividade, elaborada após leituras sobre a CL e CC, para nós seria uma oportunidade de perceber como se estabelece a relação entre os falantes e a LP e, na primeira série delas, também

como experiência-piloto (Anexo 4) no papel de entrevistadora e na elaboração do guião de entrevistas.

Os sujeitos que fazem parte deste grupo são adultos, com idade compreendida entre 23 e 60 anos à época das entrevistas, com residência em Portugal (temporária ou definitiva) e que se encontravam inseridos nos seguintes ambientes e/ou tinham os seguintes estatutos profissionais: estudantes de pós-graduação, estudante de graduação/professor primário, estudantes e professora inseridos em curso de EFA.

A seleção dos sujeitos “estrangeiros” deveu-se ao fato de que, sendo falantes de uma variedade lingüística do Português que não a do país de acolhimento, poderiam estar mais sensibilizados acerca das características do Português e da sua própria relação com a língua, já que a convivência diária com uma variedade lingüística diferente das suas pode possibilitar que se tenha uma outra postura diante de fatos lingüísticos quer sejam intralingüísticos (características da estrutura da língua), quer sejam extra-lingüísticos (relação língua e sociedade).

Para manter o anonimato dos envolvidos, iremos utilizar siglas como forma de identificá-los cada vez que a eles fizermos referência. As letras e os números utilizados têm o seguinte significado: AI /EFA – iniciais do nome do sujeito / grupo do qual faz parte. Como os sujeitos são originários de diferentes contextos, esses contextos estarão designados da seguinte forma: EFA – Educação e Formação de Adultos; EP – Estudantes Portuguesas; GM – Grupo Misto (estudantes brasileiras, moçambicanas e cabo-verdianas).

4.4.1.1 O grupo “Educação e Formação de Adultos”

Todos os sujeitos do grupo EFA, professora e sete alunas, são de nacionalidade portuguesa. Este curso de formação de adultos foi desenvolvido por uma ONG cuja missão, nas palavras da coordenadora é “criar oportunidades para

que pessoas da zona rural tenham possibilidades de ser elas que são os atores da sua própria vida, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento das suas comunidades”. Este projeto, em parceria com o Ministério da Educação de Portugal, conferia uma dupla certificação aos educandos: a equivalência ao 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível II, do itinerário do IIEFP²³, na área profissional de Apoio Familiar e à Comunidade.

Partindo de um modelo que procura “reconhecer as competências e os saberes que as pessoas adquiriram em diferentes contextos de vida”, o projeto encontrava-se direcionado a mulheres porque são estas que, “permanecendo nas aldeias, assumem as atividades agrícolas de subsistências, o cuidado dos idosos e das crianças”. Neste caso, teremos:

AM/EFA – professora da EFA, formação em Línguas e Literaturas Modernas, variante em Estudos Portugueses. Frequentou cursos de formação de professores relacionados ao ensino da LP como LM, à Língua Gestual, à História e Informática. Primeiro ano de trabalho com adultos, experiência que considerou muito positiva.

A/EFA – abandonou a escola aos 13 anos, na sexta classe. Parou de estudar porque achava que não tinha capacidades para isso, depois já adulta, resolveu voltar para ter melhores condições de vida.

G/EFA – parou de estudar com 13 anos, há vinte anos atrás, terminando a escolaridade obrigatória da época, a sexta classe. Voltou para obter o nono ano.

P/EFA – deixou de estudar há 5 anos porque questões de saúde e por não gostar de estudar. Voltou a estudar para completar o nono ano e pelo desejo de conseguir um trabalho junto a crianças ou idosos, áreas com as quais se identifica.

GG/EFA – 46 anos, parou de estudar aos 17 anos por motivo de saúde. Sempre gostou de estudar. Há 5 anos vem realizando cursos de formação para adultos.

²³ O Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP “constitui-se como serviço público de emprego nacional e tem como missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego através da execução das políticas activas de emprego e formação profissional”. Cf. <http://www.iefp.pt/iefp/Paginas/Home.aspx>

AI/EFA – parou de estudar há oito/nove anos por dificuldades (problemas com outros alunos) na escola. Voltou a estudar para concluir o nono ano e poder obter a carta de condução e para ter mais possibilidades de trabalho.

MC/EFA – 30 anos. Há 18 anos parou de estudar por causa da falta de transportes entre a sua localidade e local onde a escola se encontrava instalada. De acordo com a aluna parar de estudar foi “um desgosto”. Voltou a estudar para tirar o nono ano e porque gostaria de trabalhar com crianças.

M/EFA – 50 anos. Saiu da escola com 11 anos, na 4ª classe, por decisão dos pais. Posteriormente, frequentou a 6ª classe. Voltou a estudar para estar em contato com outras pessoas, pelo “convívio” e para ajudar a passar o tempo. Desejava trabalhar como voluntária.

Com esses sujeitos, abordou-se nas entrevistas, de uma maneira geral, as concepções de língua, as percepções acerca da diversidade lingüística na LP, as dificuldades que sentem no domínio da NP, além de, com relação à professora, questões referentes à prática docente, ao desempenho lingüístico dos alunos, a opção pelo trabalho com a EFA, a formação académica e os objetivos do ensino da LP.

4.4.1.2 Os grupos “*Estudantes Portuguesas*” e “*Grupo Misto*”

Os trabalhos foram desenvolvidos junto a dois grupos de estudantes da pós-graduação: o primeiro, EP, era composto por três portuguesas e, o segundo, GM, composto por duas brasileiras, uma moçambicana e uma cabo-verdiana. O principal objetivo aqui era perceber como os sujeitos concebiam a variação lingüística em LP e suas atitudes diante da diversidade lingüístico-cultural com a qual se deparavam em Portugal.

Optamos por não entrevistar portugueses junto com as outras nacionalidades porque, entre as questões que apresentamos ao segundo grupo, constava uma que

abordava a forma como elas percebiam o acolhimento por parte dos portugueses no que se refere à sua forma de falar a LP e, nesse sentido, não gostaríamos que houvesse constrangimentos nem de um lado, nem de outro.

Seguindo a mesma maneira e ordem de identificação dos sujeitos anteriores, segue abaixo informações acerca destes grupos:

Estudantes Portuguesas

MI/EP e AL/EP – alunas de doutoramento na área da didática das línguas com formação universitária respectivamente em Português, Latim e Grego; e Português e Inglês.

RM/EP – também aluna na área de didática das línguas, no entanto, com a particularidade de ter dupla nacionalidade: francesa e portuguesa. Morou, desde os 9 anos de idade, na França, onde conclui o curso universitário de Português e Francês.

Grupo Misto

E/GM – brasileira, aluna de doutoramento na área da química. Residente em Portugal desde 2001.

AR/GM – brasileira, aluna de doutoramento na área da educação, residente em Portugal desde 2004.

AC/GM – moçambicana, aluna de mestrado e professora de Português no seu país de origem para alunos do ensino secundário.

N/GM – cabo-verdiana, aluna de mestrado e professoras de Português no ensino secundário.

O trabalho desenvolvido junto aos sujeitos desses dois grupos teve como principal objetivo perceber a complexa relação entre os falantes e a LP e às suas

percepções acerca do Outro, neste caso, outro falante ou outra variedade de língua, assim como sob que aspectos o ensino da LP pode favorecer a formação para a cidadania.

Embora os trabalhos realizados com os dois grupos, residentes em Portugal e residentes no Brasil, sejam um pouco diversos, eles se complementam já que como veremos, junto aos residentes no Brasil, o trabalho desenvolvido procurou abordar o ensino da LP em contexto real de EA enquanto com os três primeiros grupos o trabalho esteve mais direcionado para a relação dos sujeitos com a LP e as suas concepções acerca das variantes/variedades do Português e daqueles que as falam.

Nesse sentido, passaremos a descrever a metodologia que foi adotada junto aos sujeitos residentes no Brasil bem como uma descrição detalhada desse grupo.

4.4.2 Sobre o trabalho com o Grupo de Educação na Terceira Idade

Enquanto a EI, no contexto da EA, já apresenta uma metodologia que procura estar adequada às necessidades específicas do público em questão, na EF ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Foi por estar consciente dessa situação que o secretário da SECAD, vinculada ao Ministério da Educação no Brasil, André Lázaro, durante a preparação para a 6ª CONFITEA²⁴, afirmou que:

“A tendência dos sistemas de ensino é fazer uma mera reprodução daquilo que é o ambiente da educação regular de crianças e jovens e, com isso, acabamos infantilizando um pouco os nossos jovens e adultos e

²⁴ Notícia veiculado pelo portal da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, no dia 29/05/08 <http://www.andifes.org.br/news.php?offset=20&where=>

fazendo com que haja uma taxa de evasão muito elevada”.

Essa é uma realidade que diz respeito também à situação do ensino da LP no contexto de EA. Nenhum autor que aborde a temática do ensino do português discorda de que um dos objetivos da escola e das aulas de LP deva ser o ensino da norma de prestígio. Em Paiva & Ançã (2007) encontramos, “em meio a uma sociedade que utiliza diversas variedades lingüísticas funcionalmente diferentes, o educando que não domina a norma padrão da língua acaba sendo discriminado pela sociedade e prejudicado no seu desempenho escolar” (p.45). Possenti (2000) é ainda mais enfático,

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico (p.17).

Embora concordemos que o domínio da NP deva ser um dos pilares do ensino da LP, sabemos que apenas isso não é suficiente para que os educandos consigam ter melhores condições de vida ou para que participem ativamente da vida em sociedade. O discurso, por exemplo, de que aprender a “falar e escrever bem” ajuda a arranjar emprego já há muito tempo perdeu a sua razão de ser. Enquanto, nas décadas de 40 ou 50, bastava ao sujeito saber ler e escrever para conseguir um emprego, hoje em dia o mercado está muito mais competitivo e são necessárias competências muito mais diversas do que estas.

Considerando-se as exigências da sociedade atual, a Secretaria de Educação Fundamental (1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, define como objetivos do ensino fundamental, entre outros, que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Também na Proposta Curricular de Língua Portuguesa para a EJA (Ribeiro, Vóvio, Silva, Mendes, Mansutti, Pierro, Almeida, & Joia, 2001) podemos ler:

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania.

Esses objetivos vão ao encontro daquilo que defendemos e que buscamos alcançar neste trabalho, mas que sabemos não ser algo fácil de se conseguir já que a cidadania não se constrói da noite para o dia, nem tão pouco se consegue fazer com que os próprios sujeitos, professores e alunos, mudem as suas concepções acerca do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, como diz o velho ditado, “de grão em grão a galinha enche o papo” e nós também queremos fazer a nossa parte.

4.4.2.1 Justificativa para a escolha do Grupo de Educação na Terceira Idade

Burgess (2001) demonstra, através de vários exemplos, que é comum a realização de pesquisas desenvolvidas junto a grupos já conhecidos pelos pesquisadores ou nos quais exista uma disponibilidade para que o trabalho ocorra da melhor maneira. Tomando-se as devidas providências, esse tipo de público não causa nenhum inconveniente ou prejuízo para a pesquisa (Burgess, 2001; Martins, 2006). Nesse sentido, a nossa escolha pelo GETI como público-alvo deveu-se a vários fatores de ordem prática e teórica que passamos a descrever abaixo:

- ***A concepção de educação defendida pelo programa:*** como o GETI procura desenvolver um trabalho voltado para a formação cidadã dos educandos, a própria concepção de educação defendida pelo projeto e o trabalho que vem sendo desenvolvido facilitariam a percepção acerca das dificuldades e potencialidades do ensino da LP numa discussão mais aprofundada acerca da temática cidadania;

- ***A ligação institucional do GETI com a EF:*** apesar do GETI ser um projeto com objetivos específicos e com um contexto educativo diferenciado de outras realidades que também trabalham com a EA, este programa, através da sua vertente na EF, encontra-se vinculado à Secretaria Municipal de Educação e

Cultura (SEMEC) do município de Castanhal, assemelhando-se a outros contextos da EJA no que se refere às diretrizes educacionais a nível nacional, ou seja, tem um programa a cumprir;

- *O contexto de implementação do GETI:* estando o programa implementado num *campus* universitário e sendo composto também por professores (professores e alunos da Universidade Federal do Pará - UFPA) que já se envolveram em pesquisas ficava mais fácil a interação com os interlocutores.

- *As características lingüísticas dos falantes de variedade brasileira da LP e a sua situação social:* no Brasil, as diferenças lingüísticas entre falantes de classes sociais diversas são inúmeras. Para Teyssier (1994), “As diferenças na maneira de falar são maiores num determinado lugar, entre um homem culto e um vizinho analfabeto, que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra” (p.79). Essas diferenças, que são freqüentemente motivo de discriminação, são facilmente percebidas na fala daqueles sujeitos de classes sociais menos favorecidas, como é o caso dos educandos do GETI. Esse tipo de situação, embora ocorra também em solo português, não é tão latente/explicita nem apresenta uma incidência tão forte;

- *Os nossos conhecimentos sobre a variedade brasileira da LP:* enquanto falante nativa do Português do Brasil e professora de LP é para nós mais fácil perceber em que aspectos a fala dos sujeitos se difere da NP bem como quais são aquelas características mais passíveis de serem motivo de discriminação;

- *A disponibilidade dos sujeitos do GETI:* desde que nos deslocamos para Portugal para dar início ao nosso doutoramento, os responsáveis pelo programa, ao tomar conhecimento da temática que iríamos desenvolver, demonstraram interesse e disponibilidade para que o trabalho de pesquisa fosse lá realizado. Quando, no início de 2007, entramos em contato com o grupo

solicitando permissão para a realização da nossa pesquisa de campo fomos muito bem recebidas;

- ***O fator tempo e recurso financeiro:*** o fato de já termos tido contato com o GETI e conhecermos o seu historial permitiu-nos ganhar um tempo precioso o que não ocorreria se nós, estando em Portugal, tivéssemos que escolher um outro grupo brasileiro o que exigiria mais tempo na escolha dos sujeitos e mais recursos financeiros para deslocação, de que não dispúnhamos;

Uma das nossas preocupações recaía na possibilidade de uma experiência anterior junto ao público-alvo poder afetar tanto a nossa interpretação dos dados recolhidos quanto o comportamento dos sujeitos diante da nossa presença. Entretanto, como abordaremos a seguir, o contexto que encontramos é, em muitos aspectos, bastante diverso daquele que vivenciamos em um primeiro momento.

A partir do momento em que decidimos qual seria o período mais adequado para o desenvolvimento do trabalho de campo, entremos em contato com a professora de LP, BR/GETI, bem como com a Coordenadora Geral do GETI, Eula Nascimento, para acertamos os detalhes das atividades que seriam desenvolvidas. Assim formalizamos, junto à coordenadora, o pedido de intervenção no grupo que nos foi autorizado no dia 12 de Março de 2007 e enviado, por correio eletrônico, no dia 15 de Abril de 2007.

Nesse ínterim, solicitamos à professora BR/GETI que nos enviasse por e-mail o conteúdo programático de LP para a EJA (Anexo 5). Como não queríamos interferir de forma muito profunda no trabalho que a professora vinha desenvolvendo junto à turma, esse documento serviria como base para prepararmos o material de intervenção, ou seja, procuraríamos abordar aspectos que também fossem relevantes, do ponto de vista institucional, para a professora e para os alunos.

Como chegaríamos em Castanhal no final do primeiro período letivo, Junho de 2007, solicitamos antecipadamente à professora que questionasse junto aos alunos a disponibilidade para participarem do projeto. Demos-lhe as referências necessárias para que ela pudesse fazer uma breve explanação daquilo que iríamos desenvolver. Todos se dispuseram a participar.

No dia 18 de Junho, após chegarmos em Castanhal, entramos em contato com os responsáveis do GETI, para acertar todos os detalhes. Em uma conversa informal com a professora BR/GETI, ficamos sabendo que, embora o conteúdo programático que nos foi enviado fosse o oficial da SEMEC, ele não correspondia ao que se fazia na realidade. Nesse sentido, expusemos as nossas idéias à professora e os tópicos que pretendíamos abordar “concordância verbal e nominal” e “desvios na estrutura da palavra” ao que ela concordou pois essa era uma das principais dificuldades dos alunos. Ficou então decidido que todo o trabalho se daria sob esses dois aspectos da fala dos alunos.

Também havíamos preparado um questionário para caracterizar melhor o público-alvo, entretanto lá chegando nos foi facultada a ficha sócio-econômica dos alunos (Anexo 6). Assim o questionário ficou sem efeito.

5.2.2 O Grupo de Educação na Terceira Idade

GETI

Gente contente, que está aprendendo
Está renascendo de novo pra vida
Pensavam que eram simplesmente ninguém
Descobriram que existem na vida de alguém

Eram pessoas, que viviam escondidas
Nas brechas da vida, sem emoção
Agora encontram um novo argumento
Que fez bater forte o coração

Tantas pessoas existem no mundo

Que não tem história pra contar
São afastadas por serem idosos
Não sabem sorrir, mas sabem chorar

Isso é passado, tem que ser esquecido
GETI existe para ajudar
O idoso a preparar um bonito futuro
Ajuda a muitos a se encontrar.

(RITA SILVA, Índia do Brasil)
(aluna do GETI, 2000)

A partir de 1999, a comunidade acadêmica do *Campus* Universitário de Castanhal (CUC) começou a ver circular por suas instalações um novo grupo de pessoas que raramente se faz presente em contextos desta natureza: eram senhoras e senhores com mais de 55 anos que decidiram (re)começar a estudar e/ou a participar de atividades culturais voltadas para a sua faixa etária.

Quando, em 2000, iniciamos a função de professora do curso de Letras no CUC, paralelamente fomos desenvolvendo, como colaboradoras, um trabalho junto ao então denominado “Grupo de Estudos da Terceira Idade” – GETI onde esses sujeitos se encontravam inseridos. Este projeto de extensão da UFPa, aprovado pela Resolução nº 2.606, no dia 05 de Março de 1999, tinha como objetivo geral a implementação de ações político-sociais pedagógicas direcionadas a pessoas idosas (com mais de 60 anos) residentes no município de Castanhal – Pará/Brasil. No texto do projeto original lê-se:

O Campus Universitário de Castanhal insere-se como
sujeito a induzir os idosos nas atividades de extensão,
na perspectivas deles superarem a nostalgia do
passado, enveredando para garantir uma relação
empreendedora na busca de seus projetos, em torno

das memórias dissonantes da “marginalização” da sociedade industrial. Infelizmente, boa parte da comunidade sexagenária não tem esclarecimento para usar as armas de que dispõe, e a sociedade capitalista impede-lhe a lembrança, usando o braço do velho e desprezando seus conselhos (Ferreira, 1999, p. 3).

Naqueles primeiros momentos de vida, muitos foram os que cooperaram para que o GETI pudesse existir: professores e alunos da UFPa, voluntários, funcionários da prefeitura municipal que doaram seu tempo para essa nova empreitada. A boa vontade, o querer ajudar, o se disponibilizar estavam acima, muitas vezes, da própria experiência com esse tipo de público. Era o nosso caso, por exemplo, com a turma de alfabetização.

Embora já tivéssemos trabalhado esporadicamente com crianças a serem alfabetizadas, não tínhamos experiência na alfabetização de adultos. Todo o trabalho que começamos a desenvolver era construído no dia-a-dia em parceria com a coordenação do GETI, com os professores das turmas (alunos da graduação em pedagogia) e com os próprios alunos. Frequentemente realizavam-se reuniões para aprofundarmos nossos conhecimentos acerca do principal eixo teórico norteador das práticas do GETI: as concepções de educação defendidas por Paulo Freire para quem o conhecimento se constrói numa relação dialógica entre educadores e educandos (Freire, 1977).

No primeiro ano de funcionamento do projeto, 1999, os trabalhos foram desenvolvidos junto a duas turmas: uma de Atualização Cultural e outra de Alfabetização de Idosos. Esta segunda atividade, de acordo com relato de um dos primeiros coordenadores, professor Luís Otávio, surgiu como resposta a uma demanda percebida no momento em que os sujeitos se inscreveram na turma de Atualização Cultural quando 20 dos 86 matriculados não eram alfabetizados.

Nesse sentido, as primeiras atividades a que o projeto se dispôs a desenvolver não estavam relacionadas à EF, mas a atividades mais lúdicas através de cursos da Atualização Cultural:

- Musicais: canto livre, coral, instrumentação e formação de conjunto;
- De lazer: danças, passeios, festas, comemorações;
- Palestras: temas diversos sobre a terceira idade;
- Oficinas: serigrafia, reciclagem de papel, bordado, croché, pintura (tecido, vidro, etc), artesanato, teatro, informática;
- Educação Física: atividades apropriadas à faixa etária;
- Pesquisa: desenvolvidas pelos próprios sujeitos acerca de dados históricos do município de Castanhal, acerca das condições de creches e asilos e sobre plantas medicinais.



Figura 4 – Atividade Cultural: Teatro.

Fonte Betânia Rocha, 2004.



Figura 5 – Atividade Cultural: Dança.

Fonte: Carmen e Rachel, junho de 2006.

A partir do ano 2000, após convênio firmado com SEMEC, foram implantadas gradativamente turmas da EF. Assim, para além da alfabetização que naquele momento não era considerada pelos órgãos oficiais como parte constituinte da EF, foram oferecidas vagas para todas as séries do Ensino Fundamental correspondente, em Portugal, ao Ensino Básico: 1ª Etapa (primeira e segunda séries), a 2ª Etapa (terceira e quarta séries), 3ª etapa (quinta e sexta séries) e 4ª etapa (sétima e oitava séries). Neste modelo de EF, disponível apenas para a EJA, os alunos podem concluir duas séries letivas num único ano. Além de oferecer as turmas, a SEMEC disponibiliza professores e confere aos alunos do curso a certificação oficial.

Embora esta nova realidade tenha vindo a conferir uma dinâmica diferente à vida do CUC, acrescentando ao dia-a-dia da comunidade mais alegria e diversidade, nem sempre as situações vivenciadas foram fáceis de gerir. Isso se refletiu, por exemplo, nas situações cotidianas dentro do *campus*: muitas vezes, os espaços físicos, como salas de aula, não se encontravam disponíveis para as atividades do GETI o que obrigava a uma constante deslocação dos alunos para outros espaços como a Escola “Irene Rodrigues Titan” e o Ginásio de Esportes

“José Maria Cardoso”²⁵. Até mesmo o local de funcionamento da secretaria do programa teve que ser improvisado em um antigo barracão de madeira, com dois cômodos, que foi utilizado pelos pedreiros na construção do edifício do CUC.

Também outros setores fora dos “muros”²⁶ da universidade foram afetados por essa nova demanda. Serviços públicos como os ônibus, que antes traziam apenas alunos dos cursos de graduação, foram sendo utilizados com maior frequência pelos *getianos*²⁷ que se deslocavam de diversos bairros da cidade desde a Jaderlândia, onde o campus se encontra instalado, até os mais afastados, como o Apeú, a 8 km de distância. O fato de uma boa parcela desse público não ser obrigada a pagar passagem (pessoas com mais de 60 anos são isentos de cobrança), não pareceu agradar aos donos e a alguns funcionários dessas empresas de transporte. Foram recorrentes situações de conflito nas quais, muitas vezes, fez-se necessária a intervenção dos responsáveis pelo GETI.

A importância social do GETI para o CUC e para Castanhal já é reconhecida por todos aqueles que o conhecem. Até finais de 2007, o programa já havia atendido mais de 1000 pessoas entre todas as suas atividades. Da mesma maneira, o seu papel na vida dos educandos pode ser percebido na fala desses sujeitos:

Quando a gente não sabe lê nem escrever, a gente fica desprezado, envergonhado diante das outras pessoas. O analfabeto é tratado como ‘coisa’ e não como gente humana..... Depois que comecei estudar, aqui no GETI, muita coisa mudou na minha vida. Semana passada, fui no Banco do Brasil fazer o cadastramento da minha aposentadoria. Tinha tanta gente! Mas nem fiquei com vergonha de assinar meu nome, minha

²⁵ Estes dois espaços encontram-se instalados no Bairro Jaderlândia o mesmo local do CUC.

²⁶ O CUC foi construído em uma antiga fazenda doada para UFPa para a construção do primeiro bloco do campus de Castanhal. Dada a sua extensão, não existe um muro no sentido literal da palavra.

²⁷ Designação utilizada no projeto para se referir a todos aqueles que trabalham ou estudam no GETI.

mão nem tremeu! Eu sabia o que tava escrevendo..... (citado por Sousa & Ramalho, 2003).

Dois anos depois de nos envolvermos com o GETI e vivenciarmos algumas dessas situações, tivemos que nos afastar, por motivos profissionais, do acompanhamento pedagógico da alfabetização. As inquietações, entretanto, que surgiram sobre o “como ensinar a LP para adultos” não desapareceram; ao contrário, só aumentaram: se pessoas, como os *getianos*, procuravam o projeto por se sentirem excluídas da escola normal, por não conseguirem adaptar-se ao ensino formal, como podíamos, então, apenas reproduzir o que já vinha sendo feito? E mais, se o objetivo principal da EA é auxiliar na formação do cidadão, o ensino do Português, não deveria também refletir uma concepção de educação enquanto prática de liberdade? Esses questionamentos e muitos outros que foram surgindo posteriormente em discussões com alunos e professores do curso de Letras foram a base para o nosso projeto de doutoramento.

Hoje, o GETI encontra-se reestruturado e os alunos com quem nos relacionamos há muito já terminaram os estudos. Também mudaram os professores, os voluntários e até a coordenação. O projeto cresceu e tornou-se um programa da UFPa: o “Grupo de Educação na Terceira Idade”, ainda GETI na sigla, sob a coordenação geral da prof^a Ms. Eula Regina Lima Nascimento. Essa mudança se deu pela necessidade de adequar o GETI a um modelo institucional da UFPa que abrangesse, ao mesmo tempo, ensino, pesquisa e extensão. Assim, embora estes três eixos já se fizessem presentes no grupo, tornaram-se oficiais e ganharam cada um o *status* de projeto.

Assim, este programa abrange três projetos independentes entre si: o projeto de Escolarização de Adultos/Idosos, coordenado pelo prof^a Esp. Ildete da Silva Falcão (SEMEC); o projeto de Atualização Cultural, coordenado pelos professores João Batista Santiago e Ms. Carlos Renilton Cruz (UFPa); e o projeto de Bem-estar Físico, coordenado pelo prof^o Ms. José Nazareno Abraçado (UFPa/NPI – Núcleo

Pedagógico Integrado). Ao todo o GETI através das suas atividades atende anualmente cerca de 200 pessoas sendo 50 na educação formal, 100 na atualização cultural e 50 no projeto de bem-estar físico.

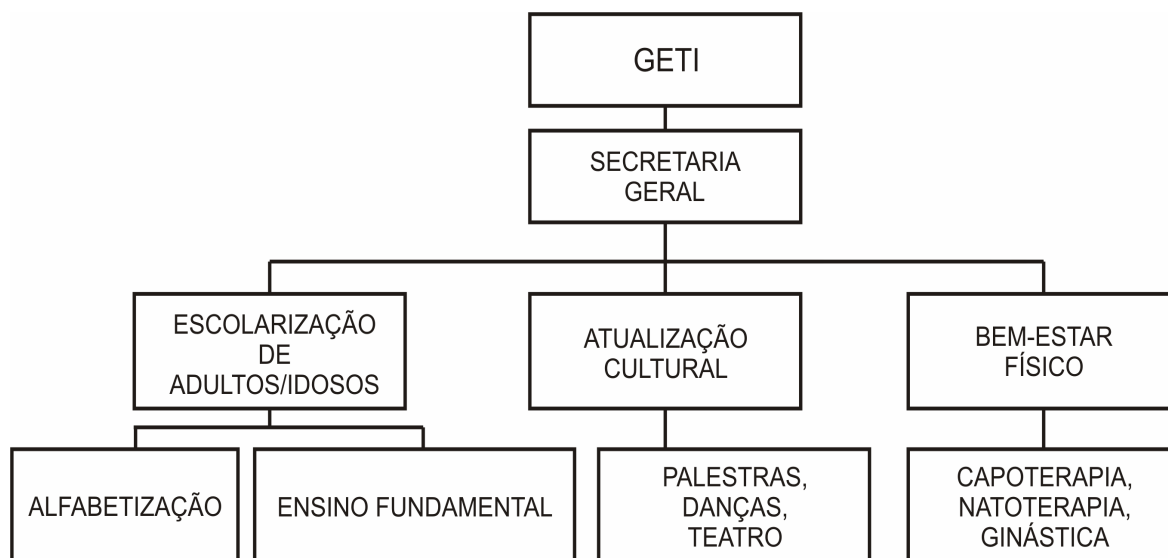


Figura 6 – Organograma do GETI

Também a equipe efetiva de trabalho e a estrutura física sofreram alterações. Embora a secretaria do programa permaneça no mesmo local desde 1999, foram construídas duas salas de aula para serem utilizadas pelo GETI e o número de funcionários destacados para trabalharem exclusivamente no programa aumentou consideravelmente. Outras coisas não mudaram como a formatura de final de ano cujo anel é de tucum²⁸.

Apesar de o público-alvo principal do GETI ser constituído por pessoas com idade superior aos cinquenta anos, com o passar do tempo, o seu atendimento não se restringiu apenas a essa faixa etária. Isso aconteceu devido, principalmente, ao

²⁸ No filme "Anel de Tucum", Dom Pedro Casaldáliga explica: "(...) Esse anel é feito a partir de uma palmeira da Amazônia. É sinal da aliança com a causa indígena e com as causas populares. Quem carrega esse anel significa que assumiu essas causas. E, as suas conseqüências. (...)".

fato de que muitos outros sujeitos adultos, com menos de trinta anos, não conseguem adaptar-se às turmas EJA oferecidas no sistema formal de ensino (municipais ou estaduais) seja pela carga horária, pela metodologia adotada, pelo horário em que são ofertadas ou, ainda, pelo número excessivo de alunos nas salas de aula.

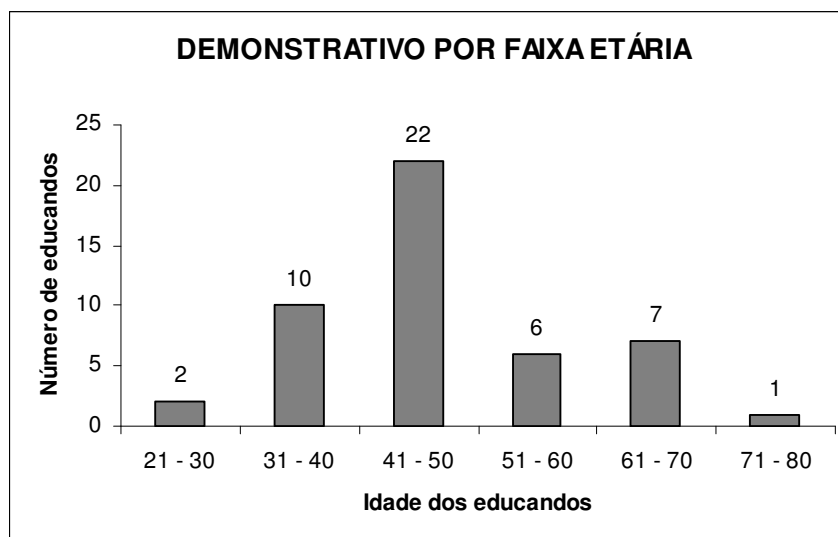


Figura 7 – Gráfico “Demonstrativo por Faixa Etária”

Como podemos observar no gráfico acima, baseado em dados do ano de 2007, cerca de 70% do número de alunos matriculados na EF é constituído por pessoas com idade entre 21 e 50 anos e apenas 17% encontram-se na faixa etária considerada da Terceira Idade (acima de 60 anos²⁹). Essa demanda fez também com que fosse reconhecido na própria estrutura do projeto o atendimento no âmbito da EF a adultos e idosos (ver organograma p. 161).

De acordo com uma das coordenadoras do projeto, as condições sociais desses sujeitos e a demanda existente são o principal fator que faz com que o GETI acolha um público muito mais novo (Sousa, 2004). A análise que mostraremos a seguir teve como base a ficha sócio-econômica que os alunos preenchem quando

²⁹ Pode-se verificar a vinculação dos termos terceira idade ou idoso a sujeitos com 60 anos ou mais em textos da Organização Mundial de Saúde (http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/l_saber.pdf) e também no Estatuto do Idoso (lei nº 10.741, de 01 de Outubro de 2003).

entram para o projeto. Os fatores analisados são: zona de residência, renda individual, atividade profissional antiga/atual, casa própria ou não, situação previdenciária:

- **Zona de residência:** 97% dos sujeitos residem em bairros periféricos do município de Castanhal (49% dos quais no bairro Jaderlândia onde se encontra o GETI e uma outra parte em bairros oriundos de invasão sem infra-estrutura adequada) e apenas 3%, um único sujeito, na zona central;
- **Renda Individual:** a média da renda mensal dos sujeitos é de R\$ 216,00 (cerca de €82,72³⁰) – de um valor máximo de R\$ 1.200,00 (um sujeito) e mínimo de R\$75,00;
- **Fonte de Renda:** o rendimento dos sujeitos é adquirido a partir das seguintes fontes por ordem de importância: previdência social (benefício, aposentadoria, pensão), trabalho autônomo, trabalho por conta de outrem. Uma outra parte assinalou ser dependente de familiares (marido, filhos, irmão);
- **Número de dependentes:** Embora a média de filhos por cada sujeito seja de 4, devido às suas idades, o número de dependentes cai para 2,24 por aluno. Deve-se também considerar que 29 dos 48 sujeitos analisados vivem com companheiros;
- **Profissão:** A maior parte dos sujeitos não exerce atualmente nenhuma atividade remunerada, trabalhando apenas em casa. Dentre as

³⁰ Conversão realizada no dia 24 de Maio de 2008 a partir do site do Banco Central do Brasil <http://www5.bcb.gov.br/pec/conversao/Resultado.asp?idpai=convmoeda>

profissões, a mais citada foi a de vendedora autônoma, seguida por doméstica, costureira, operadora de máquina, eletricista e faxineira.

Para que se possa entender um pouco mais essa realidade, principalmente no que se refere às atividades profissionais é importante ressaltarmos que o GETI é constituído maioritariamente por mulheres. Dos 46 sujeitos analisados, apenas 2 eram homens. Segundo a coordenadora do projeto, desde o início do GETI já se fazia notar essa predominância tão acentuada das mulheres no dia-a-dia do grupo.

O GETI inicialmente era composto por mulheres idosas e os homens entraram na vida e na dinâmica do projeto posteriormente. Havia, no início, um certo preconceito em relação à participação dos homens, que depois foi se dissipando, tanto em relação à figura masculina de sentir-se incluído, como em relação à figura feminina de conceber o espaço como de ambos os sexos.

Ainda de acordo com a coordenadora, hoje essa interação entre homens e mulheres é vista de uma forma mais serena, embora para a mulher seja mais fácil voltar a estudar enquanto para os homens, pela própria formação, pelas histórias de vida, a inserção é mais complexa. Essa realidade é confirmada também em outros contextos, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apesar de no início da escolarização a relação numérica de matrícula entre meninos e meninas ser praticamente a mesma com uma diferença mínima maior para os meninos, com o passar do tempo e o aumento na idade, é a presença das mulheres que mais prevalece em contexto escolar.

4.4.2.3 Os sujeitos envolvidos

A pesquisa foi desenvolvida em conjunto com a professora de LP, a qual também entrevistamos, de duas turmas: a 3ª e a 4ª etapas do ensino fundamental. Cada uma destas turmas engloba duas séries da EF, respectivamente, 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries, correspondendo, em Portugal, ao 5º, 6º, 7º e 8º anos do Ensino Básico.

4.4.2.3.1 A professora

A professora de LP do GETI iniciou a sua formação docente no curso de Pedagogia da UFPA não tendo, porém, concluído essa graduação pois optou pela transferência para o curso de Letras com o qual diz “se identificar mais”. Licenciou-se, então, em 2005, em Língua Portuguesa pela mesma universidade. Em 2007, conclui a especialização em “Docência na Amazônia”.

Desde 1999, quando o GETI foi implementado, faz parte da equipe de trabalho do programa. Primeiro como secretária e apoio nos serviços gerais e, depois também, como professora na turma de alfabetização e, posteriormente, de LP das turmas de 3ª e 4ª etapas do ensino fundamental.

4.4.2.3.2 As turmas

A maioria das mulheres e dos homens que participa do GETI é advinda de classes sociais menos favorecidas como já foi demonstrado anteriormente, muitos nunca sentaram num banco escolar, outra parte apenas aprendeu a ler e a escrever precariamente. Além disso, como a variedade de língua utilizada por eles difere em muitos aspectos daquela ensinada na escola, os educandos se sentiam, em contexto escolar, mais uma vez excluídos pela sociedade. Segundo Soares (2005),

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracassos: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada (somente) a variante padrão socialmente prestigiada (p.17).

É por reconhecer essa realidade e a importância da leitura e da escrita na vida dos educandos que o GETI, a partir de 2003, ampliou o seu atendimento na EF passando a ofertar também, além da alfabetização e da 1ª e 2ª etapas já mencionadas, turmas de 3ª etapa (5ª e 6ª séries) e de 4ª etapa (7ª e 8ª séries) direcionadas não somente para aqueles que já faziam parte do programa mas também para um grupo significativo de pessoas que constantemente solicitavam essa abrangência. O nosso trabalho foi, então, desenvolvido junto a duas dessas turmas de 3ª e 4ª etapas que funcionaram no ano letivo de 2007.

A escolha por turmas mais adiantadas deveu-se principalmente aos nossos objetivos relativamente a CL. Se desejávamos perceber as concepções de língua e o nível de CL dos alunos, quanto mais capacitados eles forem, linguisticamente falando, melhores resultados poderíamos obter. Assim, optamos não pela alfabetização, na qual já tínhamos alguma experiência, mas por turmas que, ao menos teoricamente, já teriam um conhecimento metalingüístico mais abrangente da LP e um domínio mais efetivo da língua escrita. Como Carvalho (1995), acreditamos que:

Quanto mais rico e mais profundo for o domínio da língua, mais completa e analítica se torna a apreensão dos seres e das coisas, maior será o reconhecimento da nossa identidade e diversidade e a valorização das nossas raízes e da nossa cultura (p. 229).

Além disso, enquanto o processo de ensino/aprendizagem da LP na alfabetização de adultos, no que se refere a questões relacionadas com a formação para a cidadania, já há muito vem sendo discutido e reformulado, principalmente após o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, os outros níveis de ensino (Fundamental e Médio³¹) parecem não conseguir acompanhar essas mudanças de forma efetiva. Na maior parte das vezes, apenas se repassa um conteúdo gramatical que pouco tem a ver com as reais necessidades lingüísticas dos falantes.

A partir do momento em que se começou a ofertar turmas do ensino fundamental, as aulas que, no início do programa (1999-2002), só aconteciam três vezes por semana, passaram a ser diárias (de segunda a sexta-feira). Em 2007, as aulas aconteceram das catorze às dezessete e trinta horas, num espaço do próprio GETI cuja construção, iniciada em 2006, ainda não havia sido totalmente finalizada por falta de verba (não existia energia elétrica, por exemplo).

O número de alunos matriculados em cada uma das turmas não sofreu alterações significativas até o mês de Agosto, quando lá estivemos. Assim, na 3ª etapa, dos 15 alunos matriculados no início do ano, 14 participavam efetivamente (frequência) das aulas; e a 4ª etapa, que tinha 13 alunos, passou a ter 12. Esse número reduzido de desistências parece dever-se à quantidade de alunos por turma e, de acordo com a fala dos entrevistados, ao trabalho mais direcionado ao público em questão.

³¹ O nível Fundamental vai da 1ª a 8ª série e o nível Médio corresponde aos três últimos anos que antecedem o ensino superior.

De fato, quando questionados, por escrito, acerca da sua escolha pelo GETI e não por outro programa EJA, as respostas que nos foram dadas demonstram a especificidade do público envolvido, não só no que diz respeito ao fator idade, mas a vários outros aspectos da vida desses sujeitos. Assim, das suas respostas podemos destacar alguns dos motivos dessa escolha:

- *O sentir-se bem e valorizado* que passa pelo tipo de relacionamento entre professores/alunos/funcionários e pelo trabalho direcionado ao público: “porque o GETI tem um ensino pra nossa idade”, “porque eu mim achava feliz no GETI”, “tem professores capacitados para encinar pessoas idosas”;

- *A não adequação a outros locais (horário, clientela, ...)*: “porque achava que em outra escola teria dificuldades para entender melhor as coisas, pelo fato, de terem turmas de alunos mais jovens e em quantidade maior. E o GETI me deu essa oportunidade”, “porque eu tinha vergonha de estudar em outra escola”, “porque o estudo é realizado durante o dia”, “por que a quí eu me sinto melhor do que nos ou tros colégios me sinto bem porque todos somos pessoas idosas”;

- *A influência da família*: “meu marido era muito ciumento por isso estou estudando nesta escola, por que o ensino aqui no GETI é durante o dia”³².

Como as turmas eram constituídas majoritariamente por mulheres (havia apenas um homem em cada turma), o que é comum em todo o programa, a família exerce um papel fundamental, positivo ou negativo, na continuidade dos estudos dessas alunas, seja por causa dos maridos, como já foi citado, seja porque são responsáveis por cuidar dos netos ou da casa. De qualquer das formas, para essas mulheres estudar é muito uma questão de vontade própria, de força de vontade ainda que algumas cite o incentivo dos amigos para que estudassem.

³² Todos esses depoimentos foram compilados tal como se encontravam nos textos dos alunos.

A idade dos educandos variava entre os 23 e os 65 anos. Embora a maioria dos alunos já passasse dos 40 anos, isso não parecia afetar o relacionamento entre eles já que as mais novas (eram todas mulheres) consideravam as demais como companheiras e conselheiras de vida.

Os estudantes são moradores de diferentes bairros da cidade, desde o centro até a periferia. A situação sócio-econômica é também muito diversa: cerca de 30% das turmas é constituída por aposentados que recebem um salário mínimo (mais ou menos 400 reais, aproximadamente 160 euros) e que são os responsáveis pelo sustento da família; outros trabalham por conta própria e não possuem rendimento de valor fixo; e há também os que não possuem rendimento e trabalham apenas em casa.

A seguir apresentaremos as siglas a serem utilizadas para identificar os educandos do GETI. Essas siglas seguem o mesmo modelo das que foram usadas no grupo dos residentes em Portugal. Não faremos, entretanto, uma descrição pormenorizada dos alunos já que, no quinto capítulo, abordaremos, ainda que de uma forma geral, as suas histórias de vida. Faremos, no entanto, a diferença por turma. Assim:

São alunos da **3ª etapa**: RG/GETI, E/GETI, AA/GETI, MB/GETI, CV/GETI, RA/GETI, J/GETI, RC/GETI, EZ/GETI, MM/GETI, MO/GETI, R/GETI, JS/GETI,

São alunos da **4ª etapa**: MC/GETI, RJ/GETI, MR/GETI, ML/GETI, M/GETI, N/GETI, MN/GETI, MQ/GETI

4.5 Os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados junto ao Grupo de Educação na Terceira Idade

Como já mencionamos anteriormente, não há dúvidas de que a escola e, mais especificamente, as aulas de LP devem ensinar a NP da língua. Isso porque o domínio dessa norma é essencial para que “o aluno possa adaptar-se às exigências da sociedade tal como ela é” (Soares, 2000, p. 70). Isto significa, como já referimos

anteriormente, que também o domínio da NP é um dos instrumentos através do qual os educandos podem exercer a sua cidadania.

Partindo desse pressuposto, optamos por analisar a CL dos educandos do GETI a partir das suas percepções acerca da própria variedade de língua em relação à NP. No entanto, como já abordamos no Capítulo II, quando falamos em NP da VB, não estamos nos referimos à norma que consta na gramática normativa ou prescritiva, ou seja, não estamos nos reportando a um “conjunto de regras que devem ser seguidas” e que constam em compêndios gramaticais utilizados em sala de aula como modelo para se aprender a “falar e a escrever corretamente”.

Muitas dessas regras contidas na gramática normativa não são utilizadas no dia-a-dia mesmo por aqueles que dizem dominar o padrão. É o caso, por exemplo, de construções lingüísticas como “eu vou no banheiro” ao invés de “eu vou ao banheiro”. Ou ainda “eu obedeço meu pai” ao contrário de “eu obedeço a meu pai”. Uma das maiores dificuldades que tivemos como professoras do ensino fundamental no Brasil foi fazer com que os nossos alunos conseguissem perceber qual a utilidade de certas construções lingüísticas que o programa de LP nos obrigava a ensinar.

Uma das situações de que mais nos recordamos, por exemplo, é o relato de uma professora sobre a sua experiência na EA. De acordo com essa professora, depois de várias aulas ensinando a concordância verbal com o pronome “vós”, escutou a seguinte frase: *Olha, professora, se eu chegar lá em casa dizendo “vós estais bem, minha mulher” é bem capaz de eu apanhar porque a mulher vai pensar que eu tô chingando ela.*

Histórias como essa são comuns de se ouvir em reuniões de professores. Também é um tema bastante discutido nos cursos de Licenciatura que abordam o ensino da LP. Como se pode ensinar algo que nem mesmo os professores de Português utilizam no dia-a-dia?

Apesar da insistência no ensino do pronome “vós” (como sujeito ou objeto), por exemplo, nas aulas de Português no Brasil, a sua aplicabilidade resumia-se às provas que os alunos eram obrigados a fazer. Fora desse contexto, esse pronome é

de uso pouco freqüente ou aparece somente em textos mais formais, como, por exemplo, nos textos bíblicos:

Portanto, tudo aquilo que quereis que os homens façam a vós, fazei-o vós mesmos a eles: esta é a Lei e os Profetas. (Lc 6, p.31)

Pedi e vos será dado; procurai e encontrareis; batei e se abrirá para vós. (Mt 7, p. 7)

Assim fala Deus: Por que transgredis os preceitos do Senhor? Não prosperareis. Por terdes abandonado o Senhor, Ele vos abandonou. (2Cr 24, p. 20)

Em Portugal, ao contrário do acontece no Brasil, todas as crianças utilizam o pronome oblíquo *vos* com a maior facilidade e com a concordância adequada. É muito comum, ouvirmos, em conversas do dia-a-dia, crianças de 4 anos dizendo frases como “*eu estava à vossa espera*” ou “*eu já vos disse / eu disse-vos*”.

Outras construções lingüísticas, como a utilização das formas oblíquas (te, me, consigo), demonstram a forma como os portugueses falam a LP. Aquilo que, para a maioria de nós, brasileiros, só tem vida (ou subvida) na gramática normativa, é de uso corrente em Portugal. Prova disso são as músicas, os cartazes de publicidade, as pichações (grafites) que encontramos em portas de banheiro, em bancos de praça, em muros (algumas não muito aconselháveis de se transcrever).



Figura 8 - Amo-te muito

Fonte Zilda Paiva, 2007

(Escrita em um prédio do Bairro de Santiago/Aveiro/Portugal)



Figura 9 - Movitel, sempre consigo

Fonte Zilda Paiva, 2007

(Propaganda em *outdoor* nas ruas de Angola)

Plágio

...

Que a chama dure, perdure
na verdade que sonhei
e sonho acorde seguro
da noite em que te encontrei
Olho-te, quero-te, tenho-te, amo-te

Enrolo-te, devoro-te, juro-te, adoro-te

Jogo-te, ganho-te, ganho-te, exploro-te

Jogo-te, perco-te, perco-te, choro-te

(Música da cantora portuguesa Maria de Vasconcelos)

Muitas regras que temos na gramática normativa no Brasil, por exemplo, estão baseadas muito mais na VP do que na VB. Uma boa percentagem dessas regras (regência verbal, colocação pronominal, ...) só é utilizada na escrita ou em situações muito formais, enquanto outras resistem mesmo a esses contextos.

Exemplos concretos podem ser obtidos ao compararmos uma mesma música com versões distintas para os dois países. O exemplo abaixo, uma música infantil, demonstra a preferência que os brasileiros têm, por exemplo, pela preposição *em* no lugar da preposição *a*:

Brasil	Portugal
Atirei o pau no gato	Atirei o pau ao gato
Mas o gato não morreu	Mas o gato não morreu
Dona Chica admirou-se	Dona Chica admirou-se
Do berro, do berro, do berro que	Do berro, do berro, do berro que
o gato deu	o gato deu
Miau	Miau

Quadro IV - Música “Atirei o pau no/ao gato”

Ao compararmos a realidade lingüística portuguesa e a brasileira veremos que, no Brasil, existe uma diferença muito grande entre a variedade ensinada pela escola e aquela que as pessoas falam no dia-a-dia. Além disso, quanto mais baixa

for a classe social dos alunos, mais diferenças se notam entre a sua fala e a da escola. Embora, em Portugal, essa diferença também exista, não tem uma incidência tão forte quanto no Brasil.

Por esse motivo, a categoria de NP que aqui adotaremos diz respeito àquelas construções lingüísticas utilizadas por aqueles que dominam a variedade padrão, mas que não são necessariamente as construções lingüísticas que estejam de acordo com a gramática normativa. Para entender aonde queremos chegar quando dizemos NP, é mais fácil apresentar exemplos concretos. No caso deste trabalho, não iremos considerar como “erro” ou “desvio” da NP expressões como “tu vai sair?” no lugar de “tu vais sair?”. Devido à realidade lingüística brasileira e para efeitos nesta pesquisa, será padrão o primeiro exemplo apesar de a concordância do sujeito com o verbo, de acordo com a gramática normativa, não ser a correta.

Por outro lado, consideraremos como variedade não padrão construções lingüísticas do tipo “nós é feliz” ao invés de “nós somos felizes” ou ainda “nós pranta feijão” no “lugar de “nós plantamos feijão”. Essas construções lingüísticas, ao contrário do “tu vai sair?”, tanto são consideradas inadequadas pela escola (gramática normativa) quanto pelos falantes que dominam a NP da LP, ou seja, enquanto a expressão “tu vai sair?” não causa nenhum tipo de estranheza por parte da maioria dos falantes, a expressão “nós é feliz”, por exemplo, é logo identificada como “errada”.

Uma outra questão que é importante ressaltar tem a ver com a opção que fizemos pela modalidade oral da língua e não pela modalidade escrita nas atividades que desenvolvemos junto ao público-alvo. Todo o trabalho foi direcionado para a fala dos educandos, isso porque essa é uma das grandes dificuldades dos alunos brasileiros é um dos cartões-de-visita dos falantes. É através da fala que, na maioria das vezes, se dá o primeiro contato entre sujeitos. É também, através dessa modalidade da língua, que mais comumente acontecem as discriminações.

Em forma de resumo, o nosso trabalho junto ao GETI teve como eixos norteadores:

- A relação entre NP e variedade não padrão da LP, esta última entendida como as construções lingüísticas passíveis de serem motivo de discriminação;
- A modalidade oral da VB coletada a partir da fala dos próprios educandos.

A seguir apresentamos uma descrição detalhada das atividades desenvolvida com o GETI.

4.5.1 As Entrevistas

A nossa opção pelo trabalho com entrevistas deveu-se, de uma maneira geral, ao fato de que, através desse método de pesquisa, não só poderíamos recolher informações sobre as concepções dos sujeitos como também recolher dados sobre as características da sua variedade lingüística, ou seja, a forma como eles falam a LP, elementos necessários ao nosso trabalho acerca da conscientização lingüística dos envolvidos. Além disso, a utilização de entrevistas pode favorecer ao falante tornar explícitos os conhecimentos implícitos que possui acerca da língua (C. James & Garrett, 1991b).

Decidimos realizar entrevista individuais e em grupo porque, se nas individuais nos é possível pormenorizar informações e recolher de forma mais aprofundada questões relativas a um sujeito específico, nas entrevistas em grupo, os sujeitos podem interagir entre si e levantar questões não formuladas previamente assim como repensar a sua própria maneira de pensar através do debate com os outros.

4.5.1.1 Entrevistas semi-estruturadas em grupo

A primeira atividade que desenvolvemos com as turmas foi a entrevista em grupo (Apêndice 1). Ela foi realizada no mês de junho, final do primeiro semestre letivo no Brasil, no prédio do próprio programa. Isso não nos causou problemas no que se refere as avaliações finais já que a professora de Português procurava desenvolver o processo de avaliação durante todo o período das aulas. Optamos também por esse mês pelo fato de que poderíamos, nas férias escolares (julho), transcrever as entrevistas e já iniciar a interação em sala de aula, no mês de agosto, com um conhecimento mais aprofundado acerca dos educandos.

Para que pudéssemos nos familiarizar com os alunos, optamos por entrevistá-los todos juntos, mas cada turma na sua sala. Essa divisão aconteceu por duas razões: como cada aluno iria falar de si mesmo sem um controle excessivo de tempo, muitos alunos de uma única vez tornaria a atividade cansativa; segundo, mas ainda relacionado ao fator tempo, o horário disponível para as aulas estava dividido entre dois professores de disciplinas diferentes (Português e História), que se alternavam com as turmas. Assim, enquanto um ficava, por exemplo, das 14 às 15:30 horas na 3ª etapa, o outro se encontrava trabalhando com a 4ª etapa. Depois fazia-se a troca até o horário de encerramento das aulas às 17:30 horas.

De uma maneira geral, abordaram-se aspectos referentes ao percurso escolar dos alunos: por que pararam de estudar e por que voltaram a estudar – duas questões que para nós nos permitiriam perceber tanto os fatores envolvidos na decisão de estudar/não estudar quanto nos apresentaria, ainda que de maneira breve, um pouco da história de vida dos sujeitos. As entrevistas foram realizadas utilizando-se um gravador digital e as falas se davam de forma alternada de maneira que cada um dos alunos pudesse contar a sua história sem maiores problemas.

Logo após este momento inicial, apresentamos aos alunos algumas palavras utilizadas no dia-a-dia, mas que podem ser pronunciadas de formas diferentes

dependendo de quem as fale. Junto com eles fomos acrescentando as outras variedades ao lado da padronizada. O principal objetivo era começar a perceber a forma como esses sujeitos concebem as diferenças lingüísticas que também eles utilizam no cotidiano.

Norma padronizada	Norma não padrão
Mulher	Muié,
Fósforo	Fosco, fosfo, fosfero
Jaderlândia	Jardilândia, jadelândia, jardelândia
Tábua	Taba, tauba

Quadro V - Variação Lingüística

Neste segundo momento, os alunos eram livres para darem a sua opinião tentando-se respeitar, no entanto, o momento de fala de cada um para que pudéssemos também registrar as suas idéias. No início, foi um pouco confuso, todos queriam falar ao mesmo tempo, mas aos poucos eles se acalmaram e a conversa foi gravada sem muitas dificuldades. A professora da turma esteve sempre presente, nos ajudando quer na utilização do gravador por parte dos alunos quer na organização dos mesmos nos instantes de fala.

4.5.1.2 Entrevistas semi-estruturadas individuais

As entrevistas individuais (Apêndice 2) foram realizadas tanto com a professora de LP quanto com os alunos, para que tivéssemos uma visão mais profunda acerca do processo de ensino/aprendizagem desenvolvido no GETI.

A entrevista com a professora teve como principal objetivo perceber as suas concepções de língua e de que forma estas afetavam a sua prática docente, assim como o conhecimento que ela possuía acerca das necessidades lingüísticas dos educandos.

Em um segundo momento, realizamos entrevistas individuais com os alunos nas quais foram retomadas questões referentes aos seus percursos escolares, às suas concepções e percepções acerca da LP bem como referentes às suas atividades extra-classe. As entrevistas foram sendo realizadas paralelamente ao trabalho em sala de aula e também em um momento posterior.

Nem todos os alunos foram entrevistados, primeiro porque, como já havíamos recolhido grande quantidade de dados na interação em sala de aula e nas entrevistas em grupo, não vimos necessidade de entrevistá-los todos; segundo, deixamos a critério dos alunos a disponibilidade de participação. Como a maioria só poderia participar no horário das aulas, fomos entrevistando todos aqueles que se disponibilizaram até um total que achamos representativo da população. Do total de participantes efetivos, 27, realizamos entrevista com 10.

4.5.2 A observação participante

Este método de pesquisa foi desenvolvido unicamente junto ao GETI e constituiu-se de uma interação face a face no contexto educativo dos próprios sujeitos: os espaços do GETI que consistiram não só naqueles espaços físicos já estruturados como as salas de aula e a secretaria do programa, mas também noutros locais onde esses sujeitos costumavam estar para “jogar conversa fora” como os corredores do *campus* universitário ou o caminho entre o prédio do CUC e as salas de aula do GETI.

O material utilizado para este momento foi constituído por um material lingüístico recolhido *in loco* em Portugal, no Brasil e em Angola além de questionários e exercícios construídos antes e durante as atividades.

4.5.2.1 O material lingüístico

A partir de 2004, quando chegamos em Portugal, começamos a descobrir características da LP que desconhecíamos por termos contato quase exclusivamente com a VB, exceção feita aos poucos momentos em que, através da televisão, pudemos “escutar” um português ou um africano falando. No caso dos portugueses, isso aconteceu principalmente através de telenovelas onde atores brasileiros ou mesmo portugueses procuravam dar vida ao sotaque lusitano. Infelizmente, dados os objetivos e a natureza desse meio de comunicação, não se ia muito além da pronúncia ou de um ou outro termo de vocabulário diferenciado.

Por esse motivo, ao contactarmos diariamente com a VP e, posteriormente, com a VA, pudemos perceber que a LP apresentava em sua estrutura elementos muito mais complexos que nos possibilitariam discutir de forma consistente a relação entre língua e sociedade. Foi através desta experiência que constatamos o quanto a exposição à diversidade pode favorecer o desenvolvimento da CL já que diante do Outro conseguimos nos conscientizar das nossas próprias características que podem variar desde as concepções que temos sobre o mundo até a forma com falamos a LP.

Nesse sentido, optamos por expor os educandos à diversidade lingüística presente na LP através da comparação de aspectos (fonéticos/fonológicos, sintáticos, semânticos, morfológicos) que diferenciam as suas variantes: a europeia, a brasileira e a africana (em formação). Iniciamos, então, a recolha de um material lingüístico que pudesse refletir de forma prática e real a diversidade lingüística presente na LP. Para compor este material, fizemos uma pesquisa, principalmente em Portugal e no Brasil, sobre a utilização da LP em situações de uso concreto/real: Internet, grafites nas ruas, propagandas televisivas, músicas, capas de livros, etc.

Como o nosso objetivo não era uma pesquisa exaustiva sobre esses dados, mas uma recolha seletiva de elementos que, para além de questões puramente lingüísticas, conseguissem remeter a discussões sócio-político-culturais, já que “a

história de uma língua se esclarece pela história social e política do povo que usa essa língua” (Silva, 2004), procuramos selecionar elementos que refletissem a diversidade – a nível fonético-fonológico, lexical, morfossintático, semântico-pragmático – principalmente naqueles aspectos que, para os falantes, apresentassem valores de “certo” ou “errado”.

As fotos

As fotos que selecionamos procuraram retratar o cotidiano de cada um dos povos que utilizam a LP, por isso aproveitamos cada oportunidade que surgia independentemente do contexto em que nos encontrássemos. Assim, as fotos foram recolhidas em ambientes informais e sem um planeamento prévio – no percurso diário entre a nossa casa e a Universidade de Aveiro, grafites em muros; no parque “Infante D. Pedro” em Aveiro, nos bancos; – em ambientes mais formais para os quais foram necessários pedidos de autorização – em livrarias, livros em geral; em videolocadoras, cartazes de filmes – e na internet.

Dessas fotos podemos destacar como exemplos:

a) Relacionados a concepções de certo e errado:



Figura 10 – Camião
Fonte Zilda Paiva, 2007



Figura 11 – Aluguer de Gruas
Fonte Zilda Paiva, 2007

Foto retirada em frente ao
Departamento de Didáctica e Tecnologia
Educativa – DDTE/UA que constava de
uma atividade externa da Caixa Geral de
Depósitos.

Foto retirada na estrada Nacional
109.

No Brasil, ao contrário do que acontece em Portugal, as palavras “camião” e “aluguer” são consideradas Português não-padrão e fazem parte de uma variedade lingüística desprestigiada, por isso quem a fala pode ser alvo de discriminação. Para muitos brasileiros, só fala “camião” aquele que não sabe falar português corretamente. A nossa primeira reação, e não poderia ser diferente, ao ver placas com inscrições do tipo “entrada de camiões” ou “compra e aluguer de imóveis” foi recorrer a portugueses e ao dicionário para confirmar se estava correto.



Figura 12 – Amo-te Vanessa

Fonte Zilda Paiva, 2007

Inscrita num banco de parque Infante D.Pedro, mais conhecido como “parque da macaca”, na cidade de Aveiro/Portugal, encontramos a seguinte frase “Amo-te Vanessa”. Sob o olhar de um brasileiro, essa construção lingüística “Amo-te” só é possível nos sonhos dos gramáticos normativos (daqueles que adoram as regras). Por duas razões: já está provado que na VB opta-se pelo pronome antes do verbo “te amo”; depois, o sentimento por detrás da expressão dificulta a sua utilização em situações formais de uso da língua (daí que a regra de empregar essa construção na escrita ou em situações que exigem uma certa formalidade cai por terra). Constatar que alguém faz uso desta expressão no dia-a-dia nos causou uma certa perplexidade e nos fez perceber o quanto a língua também está intimamente relacionada com a nossa identidade cultural, já que nos ajudou a sentir o quanto brasileiras nós somos.

b) Relacionados à própria estrutura da LP: aspectos morfológicos, ortográficos, lexicais.

Diferenças Lexicais



Figura 13 – Telemóvel
Fonte Zilda Paiva, 2007



Figura 14 – sorvetes e picolés
Fonte Zilda Paiva, 2007

Em Portugal, dá-se o nome de “telemóvel” ao que os brasileiros chamam de “celular” assim como os brasileiros chamam “picolé” aos que os portugueses conhecem por “gelado”. Essas diferenças a nível lexical (vocabulário) são comuns de acontecer mesmo dentro de uma mesma variante e são reconhecidas como corretas ou pelo menos aceitáveis, outras como certas modificações na forma das palavras acontecem em situações isoladas e não possuem um reconhecimento seja oficial ou mesma da comunidade de fala.

Nos exemplos a seguir, podemos observar duas formas “lavanderia” (Brasil) e “lavandaria” (Portugal) para indicar o local onde se lava a roupa. A alteração do *-eria* para o *-aria* não muda o significado da palavra, mas a “lavandaria” não é utilizada comumente no Brasil e pode causar “estranheza” naqueles que a escutam pela primeira vez. O mesmo pode acontecer em Portugal com relação a “lavanderia”.

Diferenças Morfológicas:

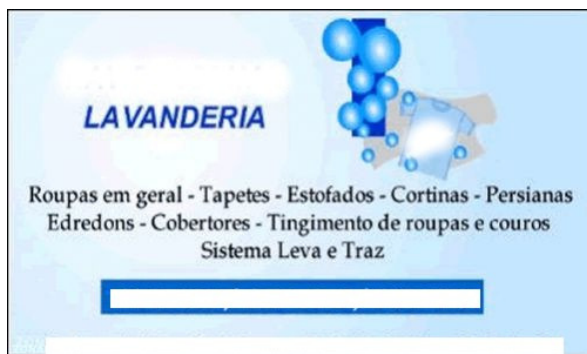


Figura 15 – lavanderia

Fonte Internet, 2007



Figura 16 – lavanderia

Fonte Zilda Paiva, 2007

O material completo é composto por outras fotos, propagandas televisivas, vídeos do *youtube*, músicas portuguesas e brasileiras (paraenses) e por lista de palavras recolhidas através de textos escritos ou em conversas (formais e informais) com falantes da LP.

4.5.2.2 Os exercícios

Os exercícios escritos foram construídos em dois momentos distintos:

O primeiro grupo de atividades escrito foi realizado antes de iniciarmos os trabalhos em sala de aula:

- Questionário simples anônimo dirigido a todos os alunos com perguntas gerais e abertas acerca da sua relação com a LP da opinião dos alunos sobre as aulas de LP e sobre a relação dos alunos com esta (Apêndice 3);
- Ficha a ser preenchida acerca dos fatores que influenciaram a sua forma de falar (Apêndice 4);

O segundo grupo de atividades escritas foi desenvolvido já em sala de aula e foi composto por:

- Ficha construída a partir da fala das alunas (Apêndice 5). Após as entrevistas com alunas, fizemos a transcrição das mesmas e trouxemos para que elas as analisassem: se viam algum problema deveriam identificar. Depois, nós apresentávamos aquilo que percebemos não estar de acordo com a NP e pedíamos a elas que fizessem a correção;
- Exercícios sobre as diferentes variantes da LP (Apêndice 6)

4.5.2.3 A interação em sala de aula

A interação em sala de aula aconteceu durante o mês de agosto. A opção por este mês deveu-se a dois fatores: primeiro, não atrapalharíamos um cronograma de atividades já em andamento, pois é início de semestre letivo; e, segundo, professora e alunos já teriam um grau de intimidade suficiente, construído durante todo o semestre anterior, o que nos facilitaria a entrada em sala de aula.

Para tal intervenção preparamos um material que teve como principal característica a apresentação da diversidade lingüística dentro da LP. O nosso objetivo foi analisar como os sujeitos concebem a LP e a sua própria variedade e os fatores que influenciaram a sua forma de falar. Para tanto utilizamos a comparação entre a VB e a VP.

De uma maneira geral, a interação se deu a partir:

- Da apresentação de diferenças entre as variantes brasileira e portuguesa da LP;
- Foram apresentadas expressões idiomáticas (provérbios), piadas, para que os alunos tentassem passá-las para a sua variante/variedade; também fizemos uma brincadeira dando-lhes palavras na VP para que descobrissem a que palavras correspondiam na sua.

- Foram apresentadas diversas fotos de situações de uso da VP em Portugal: músicas, inscrições em muros, banco de jardins.
 - De discussões acerca da forma como os próprios falantes se expressam e da sua variedade lingüística:
- Foram feitos exercícios elaborados a partir da forma como os falantes constroem certas palavras/expressões e que não estavam de acordo com a NP solicitando a que eles que identificassem a forma como se fala na NP;
- Vídeos do *youtube* (“O jardineiro é Jesus”)
- Apresentamos fotos de nomes de cidades e de frutas paraenses para que eles discutissem e refletissem acerca da estrutura própria de cada palavra.

No quadro a seguir, fazemos uma descrição detalhada de todas as atividades desenvolvidas:

Cronograma de atividades em sala de aula

Data	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Objetivo
06/08	Questionário “Eu, aluno”	Preenchimento do questionário	Conhecer um pouco as concepções e posturas dos alunos diante da LP
07/08	<p>História da LP;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O latim presente na LP; • A variação linguística na LP: <p>- VP, VB, VA;</p> <p>- A variedade paraense (nome de frutas e cidades): Igarapé- Açú, Jambu-Açú, Cupu-Açu, pitimandeu, ananindeua, Taciateua, Ajuruteua, Traquateua, Inhangapi, maniçoba, tacacá, tucupi.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como todos os alunos demonstraram um interesse/empenho na religião, optamos por iniciar este tema através da leitura discussão do texto “Torre de Babel”; 2. A seguir abordamos a história da LP através da relação entre o Latim e o Português e da apresentação da diversidade linguística na LP através dos países que a falam: Brasil, Portugal e África para tanto fizemos uso do <i>mapa mundi</i> e de alguns exemplos de palavras utilizados em Latim e em Português. 	Iniciar uma discussão acerca da variação linguística na LP e perceber a reação dos alunos sobre esta temática;
08/08	<p>Música “Muda de vida”</p> <p>Fotos sobre palavras utilizadas dia-a-dia em Portugal</p>	No início das atividades, os alunos escutaram a música “Muda de Vida” e depois lhes foi pedido que procurassem identificar diferenças entre a forma como se pronunciam as palavras em Portugal e no Brasil. Depois mostramos uma série de fotos de palavras portuguesas pedindo aos alunos que tentassem relacioná-las ao Português do Brasil.	Perceber se os alunos conseguem identificar diferenças entre a VB e a VP a nível fonético e como reagem diante das outras diferenças.

14/08	Atividade sobre a variação lingüística em LP.	Foram apresentados aos alunos exercícios sobre as diferentes variantes - brasileira, portuguesa e africana.	Levar cada aluno, individualmente e de forma prática, a analisar as diferenças lingüísticas entre as três variantes da LP.
17/08	A estrutura morfossintática da LP.	- Continuação do exercício sobre variantes; - Utilização dos termos presentes no exercício para perceber a estrutura/funcionamento da língua.	Levar cada aluno, individualmente e de forma prática, a analisar as diferenças lingüísticas entre as três variantes da LP.
20/08	Estrutura da LP: fonética, morfossintática, lexical, semântica.	Brincadeira com as palavras: eram apresentadas diversas palavras utilizadas em Portugal e se solicitava aos alunos que tentassem ver a palavra correspondente em Português do Brasil.	Ajudar os alunos a refletir sobre como se fala no Brasil através da comparação com outras.
21/08	Enxertos de entrevistas dos próprios falantes.	Solicitamos aos alunos que lessem a transcrição das suas entrevistas e que, se achassem necessário, assinalassem as palavras ou frases que considerassem não estar de acordo com a NP. Também pedimos que contassem quantos palavras tinham nos seus textos para que depois pudessem fazer uma comparação com o número de palavras/frases que consideraram “erradas”.	Levar os alunos a refletir sobre a própria fala e sobre a concepção de que muitos falantes “não sabem falar o Português” ou que “falam tudo errado”.
27/08	Continuação enxertos de entrevistas.	Após a atividade anterior, apresentamos aos alunos enxertos das entrevistas nos quais observamos alguns	perceber se os alunos conseguiam fazer as alterações solicitadas e

		desvios da NP para que eles, se necessário, procedessem à correção.	quais recursos utilizavam para esse fim.
28/08	Questionário	Pedimos aos alunos que respondessem por escrito a algumas questões sobre concepções de “certo” e “errado” na língua.	Identificar as concepções dos alunos sobre a temática.
31/08	Avaliação final	Pedimos aos alunos que expressassem a sua opinião sobre o trabalho que tinha sido desenvolvido junto com eles.	Analisar o possível impacto do trabalho sobre os alunos.

Quadro VI – Cronograma de Atividades

No total, foram aproximadamente quinze horas de trabalho com cada turma. Esta carga horária teve seu lado positivo e negativo. A partir de um determinado momento, a interação começou a ficar um pouco cansativa, apesar de, até onde sabemos, apenas uma aluna se tenha queixado à professora considerando que estava “perdendo tempo” e que deveriam estar estudando regras de pontuação, onde ela tinha dificuldades. Quanto ao lado positivo, observamos que, depois de certo período de adaptação, os alunos começaram a se sentirem mais à vontade e pudemos, então, recolher algumas falas sobre as suas concepções de língua que foram preciosas para o nosso trabalho.

Os resultados obtidos junto aos nossos dois grupos-alvo serão apresentados no quinto e último capítulo deste trabalho.

E não desconfiemos da nossa língua porque os
homens fazem a língua e não a língua os
homens.

Fernão de Oliveira

V Capítulo – A Análise dos Dados

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados desta pesquisa a partir das duas perspectivas, instrumental/utilitária e conscientizadora, sob as quais consideramos que o ensino da LP na formação para a cidadania pode ser desenvolvido. Além dos resultados mais específicos acerca dessas duas linhas temáticas, iremos apresentar também elementos extra-escolares que, fazendo-se presentes na realidade dos sujeitos, consideramos pertinentes no processo de ensino/aprendizagem da LP em contexto de EA.

Como vimos no Capítulo 4, a nossa análise será realizada através do cruzamento dos dados de todos os grupos envolvidos bem como através do cruzamento de dados obtidos a partir de técnicas diferenciadas. Essas duas formas de análise podem ser denominadas como “triangulação” que, de acordo com Cohen & Manion (1994) , “may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour” (p.233).

Nesse sentido, iniciaremos a descrição dos dados recolhidos a partir de uma explanação geral acerca dos grupos GETI e EFA, ambos inseridos em contexto da educação fundamental/básica: a sua trajetória escolar e os fatores que, de forma direta ou indireta, influenciam/podem influenciar no domínio da NP.

Após esse primeiro momento, passaremos a apresentar a descrição dos resultados acerca das percepções dos falantes do GETI sobre o seu domínio da NP. Essa análise, realizada sob a perspectiva instrumental, foi desenvolvida exclusivamente junto ao GETI pelas razões já exposta no Capítulo 4 (p.151). Esses dados referem-se à consciência dos alunos acerca da sua própria variedade lingüística e da sua relação com a NP.

Em um segundo momento, iremos abordar o trabalho desenvolvido sob a perspectiva conscientizadora. Serão apresentados os resultados da pesquisa realizados com todos os sujeitos envolvidos neste trabalho: portugueses, brasileiros, moçambicanos e cabo-verdianos.

5.1 A trajetória escolar dos sujeitos.

A partir dos dados recolhidos, através de entrevistas, questionários, memoriais, pudemos delinear um breve perfil dos sujeitos do GETI e do curso EFA. Importa salientar que, no que se referem às entrevistas, podemos classificá-las, não de uma forma totalitária (já que também abordamos questões relativas à sua realidade lingüística), como entrevistas narrativas (Bertaux, 2001) através das quais o investigador solicita aos sujeitos que lhes narrem toda ou apenas uma parte da sua vida.

Neste trabalho, a narrativa de vida dos sujeitos teve como questões norteadoras do discurso as razões pelas quais os educandos tinham parado de estudar e o que os levou a voltar ao contexto escolar. A partir desse dois elementos, os alunos nos apresentaram narrativas ricas em pormenores da sua vida pessoal.

Os resultados dessas entrevistas juntamente com aqueles oriundos dos outros instrumentos mencionados acima são apresentados a seguir.

5.1.1 O caminho percorrido: entre a vida e a escola.

A trajetória de vida destes sujeitos, principalmente dos *getianos*, foi marcada por dificuldades sócio-econômicas: da infância pobre no interior das cidades, sem condições para estudar, à vida adulta, no caso das mulheres, em meio a filhos e maridos, para os quais era dada toda prioridade.

Dizer assim... eu estudei em escola, nunca estudei porque meu pai era muito antigo. Ele dizia que mulher não precisava estudar. O que é que eu fazia pra estudar, porque o meu sonho era assinar o meu nome, então ele saía pro roçado e o que é que eu fazia: pegava o embrulho do papel de pão, botava debaixo do braço e corria pra uma escolhinha que

tinha próxima da minha casa sem o papai saber. Foi como aprendi a escrever o meu nome. (...) Fiquei moça, casei, fui construir família. Sou mãe de seis filhos e, depois de casada, fui trabalhar para ajudar o meu marido nas despesa de casa. Aí depois dos meus filho tudo criado, há três anos atrás, eu arrecebi um convite pra voltar a estudar. Aí fui estudar num colégio lá perto de casa, “Madre Maria Viganó”. Estudei o primeiro ano lá, passei. Aí a minha amiga me chamou pra mim vim pra cá e gostei por que, porque aqui eu sinto aquilo que eu não senti quando criança. Eu não tive infância, eu não tive muitas oportunidade que eu estou tendo agora, né, de estudar, brincar, me divertir, aprender muitas coisa. (RJ/GETI)

Como a maioria é do sexo feminino (94%), o discurso acerca do seu papel na sociedade – mãe, esposa, dona de casa – é uma constante e uma das causas apresentadas por não terem estudado na infância.

Porque como diz a Z, ali, sou filha daqueles ciarense antigo de rancor, que tinha aquele rancor. Porque não botava as filha pra estudar pra não fazer bilhete pra namorado. Minha mãe ainda quis colocar nós na escola, ainda matriculou nós. Ainda fumo chamado pra saber quem era as professora e o meu pai brigou com ela pra não deixar nós estudar. (CV/GETI)

As dificuldades apresentadas para a participação na vida escolar variaram de questões relacionadas à influência da família, à saúde, à situação sócio-econômica até, como no caso de MQ/GETI, à falta necessidade de estudar já

que o trabalho não lhe exigia isso ou, como no caso de AI/EFA, dificuldades pessoais em contexto escolar.

(...) deixei de estudar porque eu estava a estudar numa escola pública e a minha mãe mudou-me para um colégio particular e eles iam muito mais adiantados do que o que eu ia naquela escola e então ... também porque tive lá uns problemas com alguns colegas. Preferi sair. Já foi há uns sete ou oito anos mais ou menos, não, oito, nove anos. Saí porque foi mais por causa das confusões que me arranjaram lá no colégio e isso. Foi assim. (AI/EFA)

Foi assim... naquela altura a escolaridade obrigatória era a sexta classe, nós chamávamos o segundo ano naquela escola e, como eu fiz aquilo, minha mãe era pobre, era sozinha, minha mãe foi mãe solteira e então eu fui pra (...) vim trabalhar pra casa (aos meio dia) pra fora, para ganhar dinheiro para o meu enxoval, para comprar a minha roupa. Prontos e depois ela não tinha condições para eu estudar e também é assim eu também nunca fui muito amante de escola [risos]. (G/EFA)

Motivo que eu não quero que ninguém tenha. Motivo esse, meu pai morreu, deixou minha mãe e, passado os ano, ela arranjou outro. Eu via todo dia ele dizer assim pra minha mãe “quando sua filha crescerem, eu vou ficar com elas”. Tinha duas irmãs, os outro eram home. E por esse motivo a minha mãe me deu para as família pra

trabalhar. Trabalhei, sustentei a minha mãe, sustentei meus irmãos, minhas irmãs porque o marido que ela arrumou não dava nada pra ela. (MO/GETI)

Mais tarde, depois de terem adquirido uma certa autonomia (não necessariamente financeira), puderam voltar ou começar a estudar. Nesse momento, no entanto, outros problemas surgiram como dificultadores/inibidores da sua entrada/permanência na escola: a inadaptação às turmas de EA nos moldes em que estas se encontram desenvolvidas; a vergonha por causa da idade; a falta de apoio dos familiares (maridos, filhos, ...); a própria concepção da sociedade sobre quem tem direito à escola ou o direito a aprender³³.

A minha mãe estudou eu acho que a 3ª série que ela quase não sabe e aí não quis mais estudar, né, que nem agora eu lembrei se ela não queria estudar “o que é que eu vou fazer estudar? Isa, eu me admiro de ti, com toda luta que tu tem – que eu tenho uma filha deficiente, né – tu ainda vai estudar! Pra quê tu está estudando?” Nesse dia ainda me deu uma tristeza, né. Fiquei calada, né, não podia responder nada pra ela. (ML/GETI)

(...) eu passei três anos pedindo pro meu esposo pra mim estudar e ele não deixava e eu ficava direto pedindo pra ele. Quando foi esse ano ele deixou eu estudar, né só que ele disse que não não dava pra eu estudar a noite que ele não deixava só se fosse à tarde (...) (J/GETI)

³³ No caso das alunas do curso EFA, não houve referência a dificuldades para voltar a estudar. Parece ter contribuído para isso o fato do curso oferecer uma bolsa de estudo o que lhes permitia tanto arcar com as despesas do curso quanto ajudar no orçamento familiar.

Então condo eu vim pra cá, pro GETI, o meu esposo foi contra. Isso aqui todas as minhas colega sabe, todas as minhas colega sabe. Ele disse pra mim assim “ o que é que tu vai fazer na escola? Não estudou quando era nova vai estudar depois de velha?”. Ele disse “ o teu lugar é no fogão, é cuidando da casa, do marido, dos filhos”.
(R/GETI)

Pra mim estudar lá não dava muito bom, porque eu já tinha aquela idade. Tu sabe os jovem como são (...) com as pessoa idoso né.
(CV/GETI)

Nesse último relato, podemos ver uma afirmação que é comum no discurso dos sujeitos envolvidos: o fato de não se sentirem à vontade em turmas de EA normal. Essas turmas costumam caracterizar-se por: serem constituídas maioritariamente por jovens com idade entre os 15 e os 20 anos; apresentarem um número excessivo de alunos em cada turma (quase sempre mais de 40 alunos); desenvolverem uma metodologia de ensino que não leva em consideração as necessidades específicas do público adulto.

Em contrapartida, esses sujeitos dizem ser o oposto dessa realidade o que mais lhes atraiu nos cursos desenvolvidos no âmbito da EFA e do GETI: o número reduzido de alunos por turma que lhes permitia interagir entre si de forma mais efetiva; a maior atenção dispensada pelos professores também resultado dessa questão; o fato de grande parte ter mais de 30 anos e por isso ter uma outra postura diante das diferenças como o respeito pelas dificuldades individuais; a preocupação dos professores e coordenadores com as necessidades específicas de cada educando.

(...) pra mim foi um motivo de orgulho chegar até aqui né. Encontrei pessoas maravilhosas que, apesar acho que da nossa idade, acho que elas são muito felizes, muito alegre e me deram assim uma força muito grande né. Como disse a minha amiga, eu acho que quando eu sair daqui também, que eu acho que é só esse ano que eu vou ficar aqui, eu vou sentir muita falta porque aqui a gente é uma família de verdade né. Cada uma dá força uma pra outra sempre uma... Todo mundo aqui tem seus problemas, mas na convivência do dia a dia, a gente até esquece que a gente tem esse problema e assim eu já sei que eu vou sentir saudade daqui, né que o GETI é a minha família (RF/GETI).

Tal como alguns dos familiares desses sujeitos, muitas pessoas têm também uma visão mais limitada acerca das potencialidades e dos objetivos desses educandos. No caso dos *getianos*, por exemplo, nem sempre a sua presença no CUC é encarada com seriedade pelos que freqüentam aquele espaço. Em conversas informais, dentro e fora do ambiente da universidade, pudemos perceber que as atividades desenvolvidas no GETI, mesmo as da EF, são consideradas passatempo para quem não tem o que fazer.

Se, em um primeiro momento e na percepção daqueles que estão de fora, a impressão que se tem é a de um grupo de pessoas já sem muitas perspectivas e planos para o futuro, por causa da idade ou pelas condições sócio-econômicas, ao conversamos com esses sujeitos a realidade é muito diferente. Os discursos variaram muito desde o “estou aqui para não ficar sozinha”, passando pelo “quero arranjar um emprego melhor” ou “só quero acabar os meus estudos”, até outros sonhos mais altos como a formatura em Direito ou em Engenharia Ambiental. Muitos são desejos reprimidos na infância e que vieram à tona com a nova oportunidade de voltar para a escola, outros estão baseados na

necessidade de melhores condições econômicas e outros ainda pelo simples fato de poderem conviver com outras pessoas.

(...) Eu disse: meu Deus, como é que vai ser quando eu chegar nessa sala, com que cara eu vou entrar, uma velha na sala?”. Aí elas disseram “não, é todo mundo idoso” Está bom. Eu vim estudar. Aí o meu sonho de 16, 17 ano voltou. Vou estudar e vou me formar de advogada (...). (MN/GETI)

(...) Estagnou, estagna, praticamente e só depois já com essa idade praticamente que fui ver a importância do estudo porque você quer um emprego melhor, você quer uma vida melhor pros seus filho e pros seus netos e não pode porque você chega numa empresa e as empresas perguntam “qual é o grau do seu estudo, que curso você fez? Você tem curso de computação?” e você diz, abaixa o rosto e sai e você diz “eu fiz a primeira série. Mal sei ler, mal sei escrever” e as pessoas fecham a porta. Você quer escrever uma carta toda direitinho com os seus pontos direitinho, com suas vírgulas direitinho, não pode e tem que estar pedindo pra um e pra outro (...). (MO/GETI)

(...) com trinta e tal anos e agora pra aqui, pra esse curso e por uma razão principal: também era pra me ajudar a passar o tempo que estou muito sozinha. (M/ EFA)

(...) porque apareceu a oportunidade de fazer o nono ano e eu preciso do nono ano para tirar a carta de condução e para ganhar tostõezinhos. É isso. E também para não estar sempre em casa porque aqui nesta zona é difícil de arranjar trabalho porque eu venho da ... eu sou da zona lá abaixo de Águeda e Aveiro e aqui é muito difícil de arranjar trabalho. Não há nada que uma pessoa possa procurar e dizer assim “gosto de fazer”. O trabalho é todo nas terras. Não há mais nada. (AI/EFA)

As informações que apresentamos acima foram recolhidas principalmente através de entrevistas (individuais e em grupo) realizadas junto aos dois grupos (EFA e GETI). Além dessas entrevistas, um questionário anônimo (Apêndice 3), dirigido aos alunos do GETI, nos serviu como fonte de informação acerca dos motivos que levaram esses sujeitos a voltar/continuar a estudar e os objetivos que pretendem alcançar através dos estudos. A esse questionário responderam 16 dos 25 alunos das duas turmas do GETI.

As categorias que surgiram a partir da análise das entrevistas e dos questionários foram as seguintes: dar continuidade aos estudos ou finalizá-los; começar a trabalhar ou arranjar um emprego melhor; aprender a ler e a escrever; ser alguém na vida; ser mais inteligente; ser mais educada; ajudar os filhos nos trabalhos escolares.

No gráfico a seguir, pode-se perceber o grau de importância das três principais categorias.

Objetivos dos educandos quanto aos estudos escolares

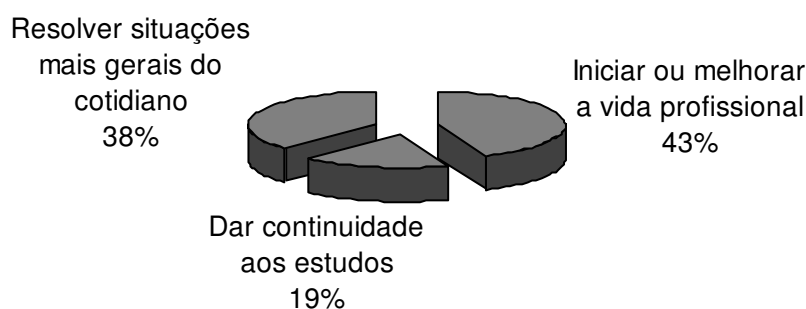


Figura 17 – Gráfico “Objetivos dos educandos quanto aos estudos escolares”

Como podemos perceber, embora tenhamos tido sujeitos interessados na continuidade dos estudos (19% - prestar vestibular, frequentar um curso superior, terminar a escolaridade obrigatória³⁴), a maior parte o faz por questões muito práticas que englobam tanto a melhoria da situação sócio-econômica através do trabalho (cerca de 43%) quanto situações de utilidade mais imediatas como escrever uma carta ou pegar um ônibus/autocarro (aproximadamente 38%).

No caso dos alunos EFA, a própria natureza do curso com uma vertente mais profissionalizante (embora também abrangesse a certificação oficial do 9º ano) fez com que as aulas de LP tivessem os seus conteúdos voltados para essa finalidade (Anexo 7). Assim, a preparação de currículos, a explanação de idéias, a prática da oralidade, a leitura de textos muito específicos sobre as temáticas abordadas foram constantes. Situação diversa foi encontrada no GETI já que a formação profissional não estava entre os objetivos do curso.

Com a relação aos alunos do GETI, dentro das categorias relacionadas ao trabalho e a aprendizagem da leitura e da escrita para situações mais imediatas,

³⁴ Até o momento em que estes dados foram recolhidos, a escolaridade mínima obrigatória em Portugal era o 9º ano e, no Brasil, a 8ª série.

pudemos encontrar resposta como as que transcrevemos abaixo. Essas respostas encontram-se tais como foram escritas no questionário anônimo.

Os meus objetivos e aprender ler e escrever para não depender dos outros para fazer uma crata e o meu desejo e escrever a históri da minha vida. Eu tenho munta vontade ler coretamente.

Eu estou estudando porque quero aprende mais sobre o português. Os meus objetivos são arruma um bom emprego e em sina meus filhos e conhece mais sobre o português.

Eu quero ser uma pessoa inteligente. quero aprender ler mais, escrever bém o meu objetivo de esta estudando porque eu quero poder dizer que pelos meus estudos comsegui um emprego.

Se levarmos em consideração os anseios desses sujeitos – os seus objetivos com relação à trabalho – e fizemos uma relação com o conteúdo programático da LP para esse nível de ensino (Anexo 5), perceberemos que o ensino está muito mais direcionado para a continuidade do estudo do que para o desenvolvimento de competências direcionadas ao mercado de trabalho -, a não ser que todos eles pretendam ser professores de Português (!!!) ou pretendam concorrer a empregos que não lhes exija um grande domínio da NP. Neste ponto, enquadram-se os diversos concursos de emprego para os quais é necessária apenas uma prova escrita muitas vezes objetiva e com resposta de múltipla escolha. Nesse caso, é mais importante o diploma do que a utilização efetiva da NP da língua.

Quando analisamos os conteúdos programáticos de LP da 3ª e 4ª etapas, encontramos, por exemplo, uma carga horária muito mais abrangente no que se

refere à língua escrita em detrimento da língua oral, assim como uma preocupação com o repasse das regras gramaticais. O conteúdo programático está muito mais voltado para uma análise acerca das regras de funcionamento língua do que para o seu uso efetivo.

Cada um dos programas é dividido em três itens: *habilidades*, onde se define quais as competências que os alunos deverão alcançar; *tópicos de conteúdos* onde são apresentadas as áreas da LP em que se enquandram os subtópicos; e, por fim, *subtópicos*, que descreve os conteúdos a serem abordados.

Ao compararmos os programas das duas turmas, observamos que:

- Alguns subtópicos encontram-se repetidos nas duas etapas, em alguns casos apenas com mudança na nomenclatura;
- Não há nenhum elemento específico de vertente profissionalizante;
- Há muita semelhança com o programa do ensino normal.

Embora o tópico *Habilidades* procure dar uma perspectiva mais abrangente e mais prática aos *subtópicos*, na prática o que geralmente acontece é o repasse de regras da gramática normativa e a exigência da decoreação dessas regras. Essa preocupação com o conteúdo em detrimento das necessidades dos alunos fez com que a professora do GETI assim se expressasse:

Engraçado que nessas reuniões, (...), é discutido quais itens do programa são interessantes para se trabalhar, mas nunca é questionada a validade desse programa. (...) Então, no primeiro ano, eu me propus... eu trabalhei alguns conceitos com eles... aí que eu fui entrando em conflito porque quando eu começava a trabalhar, por exemplo, eu trabalhei (a classificação dos) substantivos, não é: substantivos, abstratos, concretos... De certo que eu procurei trabalhar de uma forma bem prática com eles, mas mesmo assim eu

ficava me questionando depois, “que sentido prático isso teria para vida deles?” (...) “Meu Deus, qual a validade, em que sentido eles vão de fato aprender isso? mas tinha que passar as provas, enfim. Provas, trabalho, fogo! (BR/GETI)

Essa mesma realidade é observada em outros contextos formais de EA já que existe um direcionamento geral elaborado pelas secretarias de educação. Na prática, como observamos no discurso da professora do GETI, a EA pouco se diferencia da educação normal no que se refere aos objetivos do ensino e aos conteúdos programáticos. Embora a metodologia possa ser um diferencial ainda estamos longe de realizar uma mudança significativa nessa área.

Há um método na escola... porque, por exemplo, aqui eu gosto até. Porque aqui eles vêem qual é as dificuldades de cada um. Tentam adaptar o ensinar dos formadores a cada situação porque eu possa aprender mais a ouvir enquanto algumas colegas minhas aprendem mais a escrever. Aqui há estas oportunidades. Acho que isso facilita um pouco mais, talvez. Na escola, não. É sempre à frente. Há aquele método que tem que ser seguido. Então quem sabe, sabe. Quem apanha, apanha. Quem não apanha fica pra trás. E eu acho que eu não conseguia apanhar muitas coisas porque na escola tem que se decorar muita coisa, o que pra mim não dá. (...) Aqui neste curso não. Por exemplo, nós aqui temos muitos métodos de estudo que nos facilitam mais até nas avaliações que nós aqui também temos (P/EFA).

Se procurarmos analisar esse aspecto do ensino, a partir da perspectiva da cidadania, perceberemos que o ensino da LP, quando baseado apenas nos programas, fica muito aquém de uma formação para a conscientização crítica. No ensino da LP, privilegia-se a abordagem da língua em si mesma, o estudo das suas estruturas internas.

Não podemos deixar de mencionar, entretanto, que diversos fatores dificultam um trabalho diferenciado para esse público: o número excessivo de alunos em sala; uma carga horária dominada pelo conteúdo que obriga os professores a cumprir os assuntos previamente definidos; o baixo salário pago aos professores que, para aumentarem a renda familiar, necessitam de trabalhar nos três horários (manhã, tarde e noite); e a falta de uma formação específica para trabalhar com adultos.

Sabemos que de pouco adianta tentar melhorar apenas nos aspectos direcionados à prática pedagógica ou aos conteúdos de ensino se também estes outros fatores não forem revistos.

5.2.1 Características dos sujeitos enquanto educandos adultos

Uma das questões que se coloca como caracterizadora dos educandos adultos é o fato de, por toda a sua experiência de vida e a sua vivência extra-escolar, esses sujeitos apresentarem concepções de vida e de mundo muito mais cristalizadas do que a de outros educandos como as crianças, por exemplo (Cavalcanti, 1999; Knowles, Holton, & Swanson, 1998; Norbeck, 1997). Por esse motivo o trabalho que se desenvolve junto a esse público nem sempre é fácil e requer do professor muito “jogo de cintura”. As situações ocorridas com os grupos analisados e relatadas pelas professoras das turmas servem para exemplificar o que acabamos de falar. Além disso, o próprio discurso dos educandos deixa transparecer essa situação:

Nós vamos fazer aqui, juntar as duas turmas que uma turma ficou para assistir as novelas, pegar as personagens principais, as mulheres, né. (...) Depois eles tinham que apresentar resumidamente a obra e falar, claro, da personagem principal que é mulher e depois fazer uma relação com a mulher atual. Foi bastante produtivo. Claro que houve muita resistência porque nas minhas turmas a maioria é evangélica. Então tem a questão “ah, eu não posso assistir televisão” Porque mesmo entre os evangélicos existem vários tipos, vários seguimentos. (...) Então eu preciso lidar com isso, mesmo porque eu também sou evangélica né e tenho que lidar com essas variações. (BR/GETI)

Então a participação da mulher no mercado de trabalho um grupo ia defender e outra ia condenar essa participação da mulher. Então eu dei pra eles, eles tiveram como pesquisa a bíblia, filmes, outras leituras. Eu trouxe um texto de reflexão pra eles e eles procuraram mais. Só que eu não trabalhei muito com eles a questão de aceitar a opinião dos outro (...) é queriam, mana, serviu de experiência pra mim, pra eu ter consciência que eu estou trabalhando com pessoas com subjetividade né de estar sempre chamando a atenção né, que as idéias estão sempre aí, a questão da tolerância né, mas foi bom, foi bom com o debate né.(BR/GETI)

E eu acho que ela tem mais capacidade e devia ser mais exigente com ela própria nesse sentido. Portanto ela é tão nova e argumenta sempre

“oh, eu já não tenho idade para isto”. O que é uma pena, enquanto a GG, por exemplo, que é muito mais velha e está sempre com o olhar arregalado para saber alguma coisa, a MC é mais pé atrás. Pronto, estou-me a lembrar no trabalho final que elas estiveram a organizar o portfólio, ela fez e depois muitas ainda tinham que refletir e ela “o que eu já fiz, fiz” e mais nada e prosseguiu naquela passividade e não fez assim muito mais. (AM/EFA)

Porque eu não ... já tenho cinquenta anos e também já tenho alguns problemas de saúde e também trabalhar assim, ter que trabalhar de noite ou horários assim muito... e fim-de-semana também não me interessa ... também não. Os fins-de-semana é quando tenho meus filhos. (M/EFA)

Como vimos no capítulo sobre a EA, os educandos adultos já vem para escola em busca de respostas mais objetivas e práticas para as suas necessidades, bem como com a sua forma de ser e de estar no mundo muito próprias o que exige dos educadores e do sistema educativo como um todo um trabalho direcionado especificamente para esse público.

5.3 As concepções dos alunos acerca da Língua Portuguesa e a percepção de si enquanto falante

Nem sempre o saber falar bem a LP ou “falar bonito” está relacionado com o domínio da NP. Para alguns falantes, isso parece estar mais direcionado ao saber expressar-se, ao não ter vergonha de falar.

Principalmente aqui na sala. As meninas, quando eu vou ... “ah, ela fala bonito”. Mas eu acho que eu falo errado. Eu acho feio, mas elas diz que eu falo bonito. Eu digo “eu não sei se eu falo bonito, se eu falo errado. Eu sei que eu falo”. O importante é que eu gosto de falar, eu gosto de brincar, né, mas tem certas brincadeira que tem limite, né. É isso. (JS/GETI)

Quando questionados acerca do seu desempenho em LP, os alunos, fazendo uma comparação com variedade lingüística ensinada pela escola, consideram que não sabem falar muito bem e que se dão, no máximo, um “satisfaz” como referência à avaliação escolar. Outros são ainda mais radicais a ponto de considerarem que ninguém sabe falar Português.

Correto? Correto é saber falar o português como ele foi ensinado na escola e ... agora o que não é correto é aquelas palavras calão que a gente usa. (...) Não é correto, mas a gente aprende. Nós aprendemos e olha, acho que não há cá ninguém em Portugal ... acho que não há ninguém no mundo que saiba falar Português correto. (...) Isso é escusado porque não há ninguém. Há sempre ... até mesmo um professor de Português por muito que ele tente lá estar a falar muito direitinho, muito certinho, nhem, nhem, nhem, chega ali num certo ponto desliza. Falha ali qualquer coisa, usa um calão ou... não há ninguém que saiba falar Português. (AI/EFA)

Nesse relato, podemos perceber o papel da escola enquanto instrumento de imposição de uma variedade lingüística sobre outra. Falar correto é falar como a escola ensina, é falar a variedade lingüística escolar.

No tópico seguinte, iremos abordar a importância de elementos extra-escolares tanto na aprendizagem da NP quanto na própria formação cidadã dos sujeitos.

5.4 O papel de elementos extra-escolares na aprendizagem da Norma Padronizada da Língua Portuguesa

Embora a escola seja o local em que mais se aborda a aprendizagem de uma variedade lingüística mais formal do que aquela que utilizamos no dia-a-dia, outros contextos e situações também podem incentivar ou mesmo dificultar o domínio/utilização da NP. Nesse sentido, apresentaremos abaixo alguns desses elementos que surgiram no discurso dos sujeitos.

5.4.1 O meio social: a família, a comunidade

Muitos dos sujeitos falaram acerca do papel que familiares, especialmente os filhos, desempenham na sua aprendizagem da NP.

(...) Muitas coisa que eu falava errado em casa e os meu filho me corrige lá em casa, eles mesmo “não é assim”. O meu filho mais velho então “mãe, não é assim, mãe. É assim pra senhora falar”. Às vez eu digo assim “ah, me deixa”. Eu falo pra ele “deixa, deixa eu falar desse jeito mermo”. “É, a senhora fala aqui em casa e depois está falando na rua e aí as suas colega vão lhe corrigir e a senhora não vai gostar. Como eu sendo seu filho estou falando pra senhora e a senhora não

está gostando. A senhora não vai gostar das suas colega lhe corrigir”.

(MS/GETI)

Engraçado que eu gosto muito assim de escrever, né, porque a minha filha, ela me ajuda muito assim quando eu digo pra ela. Eu tenho muita dificuldade no Português assim pra escrever, engulo muita letra. Aí eu escrevo pra ela, aí ela vai corrigir, né. Aí ela diz “não, mãe, a senhora está indo muito bem”. As parte que está difícil, ela vai e corrige. Aí ela passa outra pra mim. [...] eu acho que tanto na escola a gente vem pra aprender, né, e em casa a gente aprende também porque os filho da gente, eles estão, eles querem, eles vão crescendo, eles vão estudando, então eles acham que eles tem o dever, o direito de ensinar a nós, os pais, né. Principalmente na minha casa, meus filho, eles, tem uma que ela já concluiu, né, já terminou, já está fazendo o curso, ela gosta muito de corrigir, né, de, se você falar... O meu filho, se você fala uma palavra errada perto dele, ele diz “mãe, pelo amor de Deus, não é assim”. Às vezes eu digo “olha, meu filho, isso é feio. A gente não pode fazer isso”. “Não, mas é melhor corrigir a senhora aqui do que a senhora ser corrigida na rua, né”.(JS/GETI)

Enquanto, na maior parte dos exemplos, a influência de amigos e familiares sobre a performance em LP foi tomada como positiva na aprendizagem da NP, também encontramos um caso em que ela foi considerada negativa.

Eu gosto, né, eu gosto porque a gente, a gente vai aprendendo, né, um pouquinho porque tem hora que a gente fala muito errado, mas eu digo assim eu costumei falar, eu não falava tão errado que nem a mamãe diz. Ela diz “engraçado, tu começou a falar mais errado depois que tu te meteu com o teu marido. Casou com ele porque ele fala muito errado. Mas não é que ele... é a linguagem dele lá do Maranhão então é o jeito que ele fala. Então eu aprendi “pequeninho”, “bichinho”, essas coisa que nem ele fala. É vinte e um ano de casado, né, então eu me acostumei com ele. Às vezes é banhar, é tudo errado que ele diz. Os meus irmão me corrige muito que eu falo muito errado. [...] Mas eu gosto assim de ser quem eu sou hoje, não gosto de ser aquela JS de antes que era certinha, querer falar as coisa direito, sabe. (JS/GETI)

Nesse sentido, os ambientes nos quais esses sujeitos interagem além de, nem sempre, proporcionarem situações concretas de utilização da NP, podem também fazer com que os alunos se sintam retraídos em utilizá-la. Outro fator que interfere na aprendizagem/utilização da NP é a religião que exerce um papel fundamental mesmo na realização das atividades em sala de aula.

5.4.2 A religião

Concordamos com Fairchough (1992), quando este defende que a CL peca ao pensar que pode resolver tudo. Da mesma maneira, não podemos acreditar que a escola sozinha e da forma como se encontra pensada conseguirá fazer com que os alunos dominem a NP da LP. Não há dúvidas de que só se aprende

uma língua ou uma variedade de língua quando a utilizamos efetivamente. Ora, se analisarmos os momentos de utilização da NP por parte desses sujeitos, veremos que ela é muito restrita.

Nos grupos analisados, os alunos tinham cerca de dezessete horas e meia (Brasil) ou vinte e cinco horas (Portugal) semanais de aulas de todas as disciplinas. Desse total, quatro horas e meia (Brasil)/sete horas (Portugal) de aulas de LP. Se considerarmos que, nos dois grupos analisados, as professoras demonstram uma preocupação com a utilização da NP pelos alunos tanto na oralidade quanto na escrita e que esta domina a NP (uma realidade que nem sempre é a mesma em todos os contextos educacionais), poderíamos dizer que os alunos tanto estavam exposto à NP – através de todas as disciplinas – quanto eram levados a refletir sobre ela, de forma mais objetiva, nas aulas de Português. Assim teríamos, de fato, todas as horas possibilitando a apreensão da NP.

Por outro lado, vejamos a realidade extra-escolar dos sujeitos, às outras horas (já retirando as possíveis oito horas de sono) nas quais os alunos se encontram imersos em diversas situações de uso da língua.

Muitos alunos, como vimos, já não trabalham e convivem diariamente apenas com a própria família e a comunidade mais imediata como amigos e vizinhos. É claro que existem outras situações das mais cotidianas como aquelas em procuram suprir necessidades básicas: a ida ao supermercado ou à venda da esquina (mais comum); à loja de roupas ou à feira, por exemplo. Até aquelas situações que acontecem esporadicamente uma vez por mês ou pouco mais: quando precisam ir ao banco receber o ordenado (mas já aqui a interação com outras pessoas diminui drasticamente pois o mais comum é a utilização do caixa eletrônico); à previdência social ou à prefeitura solicitar alguma ajuda. Excluindo essas situações nas quais os falantes poderiam interagir com outras pessoas na NP, ainda que muito pouco, não há nada que os faça necessitar dessa variedade de língua.

Se analisarmos tendo em consideração o trabalho que já exerceram ou exercem, os resultados não serão muito diferentes. Nenhum dos trabalhos que os falantes disseram já terem exercido – costureira, empregada doméstica,

operadora de máquina, vendedora autônoma, agricultora – lhes exigiu sistematicamente o domínio da NP. Em algumas situações, por exemplo, os sujeitos eram até obrigados a se ausentarem quando estivessem diante de pessoas “importantes”.

Não, não sei se é porque eu não tive meus pais pra me ensinar a falar, a me entrosar com as outra pessoa. Eu acho que foi assim. Fui criada na cozinha dos outro. Aí era afastada, quando chegava uma pessoa importante pra conversar com os meu patrão, a gente ficava afastada. Eu acho que foi por isso. Que eu fiquei com isso e o pouco que eu aprendi foi com os meus filho já me ensinado que todo eles já terminaram os estudo né. Só tem o meu menor que está terminado o terceiro ano e assim eu estou aprendendo com eles e com as professora agora é que eu estou aprendendo. (MS/GETI)

A realidade lingüística desses sujeitos é como um círculo sempre em volta de si mesmo. Não há nada que efetivamente os obrigue a utilizar a língua em situações de comunicação mais formais.

Além dessas situações vale ressaltar o papel que a religião desempenha na vida dessas pessoas e, de forma especial, na utilização da LP em situações de comunicação que não apenas naquelas mais imediatas (família, amigos próximos, vizinhos, ...). A necessidade de uma participação mais ativa nas comunidades religiosas das quais participam, ressaltamos as igrejas evangélicas, foi mencionada com um dos fatores de incentivo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por causa do papel que exercem nas igrejas, que lhes exigem uma participação mais ativa como fiéis, estes sujeitos são obrigados/incentivados a lerem e se expressarem oralmente diante de outras pessoas, ainda que tanto uma atividade quanto outra se restrinjam quase que

exclusivamente à esfera religiosa. A “explicação e a leitura da palavra de Deus”, como elas costumam mencionar, é uma constante em suas vidas.

Porque eu faço parte de uma comunidade, então lá depende de leitura. Você quer fazer... ler um evangelho... você quer explicar uma palavra você... não tinha como. E agora eu posso dizer “eu faço porque já sei”, me sinto orgulhosa. Vou me formar esse ano, se Deus quiser, e minha filha me incentiva muito que eu continue estudando por isso eu estou aqui até agora. (RJ/GETI)

Gosto! Ah, eu queria tanto aprender... o meu sonho é pegar um livro assim e ler um livro assim na frente de todo mundo assim. Eu peço toda noite quando eu rezo “Deus, me ensina eu aprender ler bastante que eu quero pegar o livro assim na frente ... que eu acho tão bonito aquela pessoa quando está lendo lá na frente a palavra de Deus pra gente. Eu acho tão bonito. Será se eu não vou chegar esse dia, pegar esse folheto que eu gosto tanto de ler só eu mesmo pra todo mundo ouvir?” Eu falo assim. Eu gosto. (MS/GETI)

(...) porque na Assembléia de Deus a gente tem muita liberdade assim é negócio de palestra... engraçado que quando eu estou diante das pessoa assim pra falar uma palavra, muitas pessoa diz que eu falo bonito. Principalmente aqui na

sala. As meninas, quando eu vou (...) “ah, ela fala bonito”(…) .(JS/GETI)

Essa experiência nos fez lembrar da música “Cidadão” de Lúcio Barbosa , transcrita abaixo, e que nos fala sobre os direitos que as pessoas têm de participar da vida em sociedade.

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Veio pra mim toda contente:
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão:
Criança de pé no chão aqui não pode
estudar
Essa dor doeu mais forte
Nem sei porque deixei o norte
Então me pus a dizer
Lá a seca castigava
mas o pouco que eu plantava
tinha direito a colher

Tá vendo aquela igreja, moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Mas ali valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse:
Rapaz, deixe de tolice
não se deixe amedrontar
fui eu quem criou a terra
enchi os rios e fiz as serras
não deixei nada faltar
hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

Embora em menor escala, os educandos católicos também são incentivados à leitura, não tanto a explicações ou palestras como acontece nas igrejas evangélicas. Em alguns casos, apesar de ser positivo, o medo do que outros vão pensar também prejudica o seu desempenho.

(...) porque até já várias vezes me tem solicitado para ir fazer leituras na missa e essas coisas assim e eu até digo que vou, mas depois

chegasse à hora, eu estou a tremer tanto, tanto, tanto, tanto, que eu até me lembro assim “ai, meu Deus, não vai sair nada de jeito! Por que é que eu me comprometi? Mas depois lá vou, mas sinto que, não me sinto à vontade tenho dificuldade mesmo nesse aspecto. (...) Não é bem só o medo, pronto, talvez, sei lá, porque as pessoas depois também talvez comentem ou se calhar é talvez mais isso e porque foi ler e não leu bem. Ainda às vezes até começam assim olha vai pra lá armasse e nem sabe ler em condições nem nada. Porque se nós estivermos descontraídas a nossa leitura é uma e se estivermos nervosas a nossa leitura é outra. Nem fazemos pontuação correta nem nada pronto é “olha eu estou aqui é pra ser já de enfiada ta ta ta ta ta e pontuação e nada depois quem está a ouvir nem ficou com a noção do que o texto queria transmitir. (GG/EFA)

Se, para fazer parte da comunidade cristã, Cristo tivesse exigido o domínio da NP da língua, quem seriam os apóstolos? Segundo o Novo Testamento, excluindo Mateus, o cobrador de impostos, nenhum dos doze apóstolos tinha muita instrução. Eram “apenas” pescadores. Isso nos fez refletir acerca do grande aumento no número de féis das igrejas evangélicas no Brasil: será que também está relacionado ao poderem falar sem se preocupar com o “falar bonito” ou ainda por causa da oportunidade de poderem falar como iguais?

Embora o discurso dos *getianos* seja mais centrado em Deus – existe sempre, poderíamos dizer exageradamente, em cada parágrafo uma expressão como “com a graça de Deus”, “se Deus quiser”, “Deus vai me dar a vitória” –, não se pode negar a importância dessas comunidades religiosas para à elevação das suas auto-estimas (eles se sentem necessários para que a comunidade

progrida) ou para o desenvolvimento da crença na própria capacidade de realizar os sonhos.

[...] Aí o meu sonho de 16, 17 ano voltou. Vou estudar e vou me formar de advogada. [...] Eu agradeço a oportunidade porque sei que Deus é comigo e vai me dar sabedoria e vai me formar. Amém. [...] Eu estudei só na hora que eu cheguei aqui que eu peguei o papel e estudei e Deus me deu vitória e eu estou continuando estudando ciente de que um dia eu vou cantar o hino da vitória. Eu não aceito olhar pra trás, mas sim olhar pra frente. Estou com 53 ano, dia 11 de Setembro vou fazer 54. Daqui pros meus 60, eu me formo. Eu agradeço a oportunidade em nome de Jesus Cristo. (MN/GETI)

Não podemos confundir, entretanto, o incentivo à fala e à escrita em LP com a obrigação da utilização da NP. Aqui podemos tomar como exemplo para justificar essa afirmação de duas falantes do GETI: CV e AT. Aqui fica bem explícita a diferença entre expressar-se, não ter vergonha de falar e o dominar a NP.

(Ent.) – a senhora nunca ficou com vergonha assim: ai, eu não vou falar não!

CV - Eu acho que não porque, quando eu vou pra igreja, na hora que estão me dando oportunidade, a bíblia diz que de modo algum nós podemos ficar calado quando nós recebemos uma oportunidade de louvar o senhor porque se nós tiver vergonha de louvar o senhor Jesus, se nós... quer dizer que nós estamos negando o nome dele, né, e a bíblia diz se nós negar o nome de

*Jesus aqui na terra pois ele vai negar o nosso lá no céu. Isso é muito bonito. Se não quiser cantar, pois pregue. Se não quiser pregar, pois dê testemunho e diga que Jesus é bom, né. [...] Aí eu agarrei fiquei boa graças a Deus! Deus me curou e **por donde eu ando, eu dou testemunho.** (CV/GETI)*

*Meu marido sempre me chama de vereadora. Aonde eu chego, eu nunca tive vergonha, dificuldade, em local algum. Às vezes **as pessoa comenta** que tem nervoso de entrar numa delegacia, mesmo pra depor em seu favor, tem aquele nervoso. Dá um tremelique, mas eu não porque eu imagino assim. Só porque é um delegado ou uma delegada, ou um juiz ou uma juíza, mas é igual a mim, é carne e osso. (...) Não eu tenho que ser assim superiora também, né. Sou contra muitas vezes **a ignorância** da autoridade porque **as autoridade** geralmente, **elas usa muito a ignorância** mesmo a pessoa estando com o seu direito, elas tentam tirar aquele direito. (AT/GETI)*

Embora esses dois sujeitos afirmem não sentir vergonha de falar, de pregar a palavra de Deus, de “fazer um louvor”, em ambos foram percebidos desvios, ainda que em graus diferenciados, da NP tanto a nível da Concordância Nominal (CN), da Concordância Verbal (CV) quanto das Alterações Fonéticas (AF).

CV/GETI	AT/GETI
CN – outras coisa, as coisa, as minha costela quebrada, três mês, pessoal traziam	CN – as autoridade, as pessoa, essas oportunidade, serviços doméstico, coisas fácil,
AF – nós levantemo (levantamos), canço (câncer), pograma/progama, tombem, píula, farmaça, crínica, véia, taubinha, secrestar (sequestrar), paciência, bíbia (bíblia), inté (até), rebatado (arrebatado)	AF – ignorança, políça, blibinha, sartisfação, pograma, convivência,
CV – elas mora	CV – eles cresce, eu foi, elas usa, as pessoa comenta, uns era ladrão

Quadro VII – Variedade Lingüística dos alunos

Se nós não necessitamos de uma determinada variedade de língua para o dia-a-dia, por que precisamos aprendê-la? Em determinadas situações o papel da escola e do professor de LP, de modo particular, parece com o daquele religioso, citado por Myles (Freire & Horton, 2003, p. 56), que resolveu pregar a salvação de Jesus em terras africanas:

(...) No começo, achei maravilhoso salvar almas, até o momento em que ele disse que as almas que não fossem salvas iriam para o inferno. Aí eu disse: “Espere um pouco. Tem alguma coisa errada com esse tipo de pensamento”. O que o missionário disse é que, se alguém falasse a essas pessoas sobre Cristo e eles não o aceitassem, então iriam para o inferno; porém, se ninguém lhes falasse sobre o assunto não iriam para o inferno porque não eram responsáveis. O missionário deu uns momentos para discussão e todos os presentes faziam perguntas teológicas. (...) Perguntei: “Quantas pessoas o senhor mandou para o inferno? Segundo sua análise, para cada pessoa que o senhor salvou, o senhor mandou centenas para o inferno. Ora, não teria sido melhor se o senhor tivesse ficado em casa, se o senhor tivesse ficado em casa não haveria mais pessoas no céu?”

Sendo radical e meio irracional, não poderíamos dizer que, ao ensinarmos uma forma dita “correta”, em detrimento da forma como os alunos falam, ao invés de os ajudarmos não estaríamos fazendo com que eles se sentissem menos do que os outros? Ora, se eles não usam com frequência a NP por não acederem a contextos ou ambientes que o exijam, para quê ensinar-lhes?

Tanto alunos do GETI quanto os do curso EFA que faziam parte de algum grupo dentro das suas igrejas demonstraram o quanto o falar e ler em público, o envolver-se em atividades extra-escolares que lhes exige um sair de si para dar a outros, é positivo na desinibição para falar, para entrar em contato com outras pessoas. Apesar disso, essas práticas não são suficientes para melhorar o seu domínio da NP da LP. Assim é que tínhamos pessoas que, apesar da prática constante de falar para públicos desconhecidos e de procurarem se expressar da melhor maneira possível, ainda apresentavam dificuldades constantes em, por exemplo, CV ou CN.

No caso de AT/GETI, por exemplo, podemos citar uma situação que ela mesma nos contou, em um momento de conversa mais informal, e que passaremos a relatar sem, no entanto, sermos fiéis às suas palavras já que estas não foram gravadas, apenas anotadas:

Eu estava na casa de uma senhora num grupo de oração no meu bairro. Aí pediram para alguém explicar o trecho da bíblia que havia sido lido por outra pessoa. Como ninguém quis falar, eu disse que falava. E falei. Depois que eu terminei, vieram me perguntar se eu era professora porque eu falava muito bem. Utilizava palavras bonitas.

Embora a AT/GETI tenha de fato uma facilidade para se expressar, para expor o pensamento, nem sempre o seu discurso está de acordo com o que

exige a NP da LP. Quando nos referimos à NP estamos falando não apenas da CN, CV mas do discurso como um todo: utilização adequada de palavras, adequação ao tema em questão, conhecimento aprofundado da temática.

É também notório que essas pessoas têm plena consciência de que precisam adequar o seu discurso às situações de comunicação em que se encontram. Todos procuram de uma maneira ou outra “melhorar” a sua forma de falar utilizando palavras e expressões que não usam com frequência. Como, entretanto, não possuem um conhecimento/referência consistente das regras da NP que lhes permita fazer uso delas quando sentem necessidade o que ocorre é que muitas vezes exageram na utilização de certas construções lingüísticas ou ainda rebuscam em demasiado o seu discurso. Isso pode ser percebido, por exemplo, na colocação pronominal ou na utilização de palavras consideradas “rebuscadas demais” (hiper-correção) para as situações nas quais estão sendo utilizadas.

Agora para o ano talvez eu não vá mais estudar, a não ser que eu resolva algum problema pra adaptar-me em outro colégio porque eu adaptando-me em outro colégio será mais fácil para mim apesar de a gente não ter a companhia certa, mas a gente vamos vivendo e o bom da vida é isso a gente viver um dia atrás do outro com a noite no meio a gente vence todos os obstáculos não dá pra gente renegar e acabou-se a história. (N/GETI)

No tópico a seguir, iremos abordar a percepção que os sujeitos têm do seu desempenho lingüístico em LP e, a partir dessa percepção analisar o nível de CL dos educandos. Como referimos anteriormente, esse trabalho foi desenvolvido de forma mais aprofundada junto ao GETI.

5.5 O ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva instrumental/utilitária

Como falamos nos capítulos anteriores, a perspectiva instrumental diz respeito aos conhecimentos/capacidades necessários para que o falante consiga interagir de forma eficiente na sociedade. Encontram-se abrangidos por esta perspectiva o domínio da NP, a aprendizagem da leitura e da escrita, a aprendizagem de conhecimentos específicos de uma determinada profissão. Neste trabalho, porque estamos abordando a questão da CL, iremos nos deter aos conhecimentos dos alunos acerca do seu próprio domínio da NP.

Faremos a descrição dos resultados, iniciando com uma breve explanação sobre o nosso contato com o grupo em questão, o GETI. Depois, para que possamos realizar a análise da CL dos sujeitos, fizemos uma descrição de algumas características lingüísticas que encontramos na fala dos *getianos*. A partir disso, começamos a analisar as suas percepções acerca do próprio desempenho lingüístico.

5.5.1 Encontrando os sujeitos

Às 14h, às vezes um pouco mais tarde para que todos pudessem estar presentes, iniciavam-se as aulas. Nas turmas da 3ª e 4ª etapas, focos da nossa pesquisa, dois professores, como já referenciamos anteriormente, se revezavam: enquanto um começava o trabalho com a 3ª etapa, por exemplo, o outro estava na 4ª etapa. Logo após o intervalo, às 15:30, eles trocavam de sala.

O nosso primeiro contato aconteceu com a turma da 3ª etapa. Era uma tarde ensolarada, quente mesmo, mas que se tornava mais refrescante na sala de aula sem paredes altas dos lados, por onde o vento podia correr. Estavam todos nos aguardando, a professora BR/GETI já tinha conversado com eles e explicado de maneira geral o trabalho que pretendíamos desenvolver.

O contato inicial nunca é simples ou fácil, existe sempre um pouco de nervosismo e de ansiedade de ambos os lados: do pesquisador porque não tem

a certeza de como será acolhido e dos sujeitos porque ficam apreensivos diante de alguém que não faz parte do grupo. Não somente esses momentos iniciais são por vezes difíceis, mas também nem sempre aquilo que se pretende realizar é agradável para todos os envolvidos. Além disso, quando o período de intervenção é um pouco longo, como foi o nosso caso, a aceitação ou a disponibilidade para a colaboração pode variar no decorrer do tempo, o que é muito natural. De acordo com o relato da professora da turma, um dos alunos questionou o fato de, durante o período em que nos encontrávamos com a turma, não estar estudando conteúdos como os sinais de pontuação já que era onde tinha mais dificuldade.

Outra aluna, já no último dia da nossa intervenção, assim se expressou:

Eu também gostei, como ela já falou, no início, eu acho que todos, né, ficava meio preocupado, "isso é muito enjoado", mas aos poucos, né, nós fomos vendo que foi valorizado, né, porque nós aprendemos muita coisa com o seu Português. (EP/GETI)

Logo no primeiro momento, procuramos explicar de forma mais detalhada quais os nossos objetivos e o que pretendíamos fazer durante o tempo em que ali nos encontrássemos. Uma das questões que salientamos foi o fato de que a opinião deles sobre os assuntos que iríamos abordar era muito importante e que por isso era necessário que eles expressassem a suas idéias sem se importarem com o que os outros pudessem pensar. O mesmo procedimento foi adotado na turma da 4ª etapa com a qual interagimos na segunda hora das aulas (depois das 15:30).



Figura 18 – Turma da 3ª etapa durante uma das sessões

Fonte Zilda Paiva, 2007

Após as apresentações iniciais, começamos o trabalho com a entrevista em grupo (Apêndice 8). Cada aluno fazia uma breve descrição sobre si e sobre os motivos que os levaram a deixar de estudar e a voltar ou começar a estudar. Esses relatos foram recolhidos num ambiente ainda não totalmente à vontade entre pesquisador e sujeitos-alvo, mas já se podia perceber a espontaneidade presente nas narrativas e a percepção que essas pessoas têm da própria vida e do papel do GETI na sua formação pessoal.

Não há como desvincular a história de vida dos sujeitos *getianos* do seu falar a LP – são como duas faces de uma mesma moeda. Embora a vida, num sentido mais amplo, e a língua apresentem características próprias (natureza específica de cada aspecto) elas se interrelacionam e se influenciam no cotidiano. Ao mesmo tempo em que a forma como as pessoas falam a língua é reflexo das vivências/experiências dos sujeitos, ela também, como reflexo da relação homem/sociedade, pode afetar a sua maneira de interação com o mundo – podendo ampliar as possibilidades do exercício da sua cidadania ou prejudicar esse exercício.

5.5.2 Dificuldades no domínio da Norma Padronizada

Embora, como já afirmamos anteriormente, acreditemos que o ensino da LP pode e deve ser muito mais do que apenas o ensino da NP, não podemos deixar de defender que a aprendizagem dessa norma é um dos principais objetivos das aulas de LP. É claro esse não pode ser o objetivo único e último, pois nesse processo também se deve remeter discussões acerca da relação língua e sociedade, acerca da construção do conhecimento. Cada disciplina escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos com aspectos que lhe são particularmente característicos, o mesmo acontece com a LP. Nesse sentido, optamos por perceber quais as dificuldades lingüísticas que o aluno possui e se existe eles têm consciência dessas dificuldades.

A nossa análise acerca das dificuldades dos alunos no domínio da NP está focalizada em cima de construções lingüísticas que podem ser motivo de discriminação ou de correção por parte dos “mais entendidos”, sejam esses professores de LP ou apenas falantes defensores do “bem falar”. Como não podíamos abranger todos os aspectos, nem era esse o nosso objetivo, optamos por nos deter na questão da concordância (verbal e nominal) – que já havia sido definida em acordo com a professora – além de abordamos também a utilização de pronomes e de certas alterações fonéticas que apareceram freqüentemente nas entrevistas.

Ao analisarmos as dificuldades lingüísticas que os alunos apresentaram e que foram recolhidas a partir das entrevistas realizadas, pudemos concordar com Possenti (2000) quando este afirma que os tipos de desvios que os alunos cometem são menores do que a incidência desses desvios, ou seja, embora possa ser encontrado um número significativo de desvios da NP, quando analisados percebe-se que podem ser agrupados em apenas dois ou três tipos de categorias.

No caso do GETI, por exemplo, as dificuldades mais freqüentes eram, por ordem de ocorrência, referentes a: CN, CV, AF e a utilização inadequada de pronomes (UIP). De, aproximadamente, 160 desvios da NP (Apêndice 9),

recolhidos em 1 hora e 52 minutos de entrevistas em grupo: 80 (54,79%) foram de CN; 19 (13%) de CV; 25 (17%) de AF; 18 (12,32%) de UP; e 7 (4,79 %) de diversos. Importa ressaltar que apesar das AF apresentarem um número maior de desvios do que a CV, isso deveu-se principalmente a um único aluno. Por esse motivo, consideramos que a CV representa, de uma maneira, a maior incidência entre os alunos.

Esse resultado veio ao encontro do que já tínhamos conversado com a professora da turma antes de iniciarmos os trabalhos em sala de aula. De acordo com a mesma, as maiores dificuldades dos alunos residem, de fato, na CN e CV.

Todos esses aspectos são reconhecidos pelos estudiosos como críticos quando se ensina a LP e, embora essa discussão e percepção não seja recente, muito pouco se conseguiu alterar quando nos referimos ao ensino da LP. Os alunos continuam a apresentar essas dificuldades e os professores continuam a ter a gramática normativa como centro do processo de ensino/aprendizagem da LP.

5.5.2.1 Concordância Nominal

Como pudemos notar, a CN foi o desvio lingüístico que mais apareceu nas entrevistas. Na maior parte dos exemplos, é o primeiro elemento do sintagma nominal o que é escolhido como tradutor do plural ou singular para o restante dos elementos. Basta que o primeiro elemento – e às vezes também o segundo quando o sintagma apresenta mais de dois elementos – esteja no plural, por exemplo, para que os outros não precisem estar.

RJ/GETI – eu não tive muitas oportunidade

RF/GETI – porque eu sempre acompanhei meus filho nos estudo deles (...), sempre aparecia as dificuldade

AA/GETI – as minha colega convidaram

E/GETI – continuar os estudo

MM/GETI – As professora são boa

MO/GETI – quando suas filha; os outro eram home

R/GETI – todas as minhas colega

MO/GETI – aí comecei a ter os filho, / que eu não conheço meus irmão e minhas irmã

ML/GETI – muitas condição de estudar, quando foi o dia das mulher, nesse dia eu chorei tanto aqui com as minhas amiga

MQ/GETI – vou fazer quatro ano, já ensaiei já umas três vez já com ele / Isso até já expliquei para várias pessoa, a força dos meu colega, dos meu professor que eu admiro muito meus professor, todos os cinco professor que são, eles são excelente

Após transcrevermos as entrevistas, solicitamos a cada um que analisasse a sua entrevista e procurasse identificar os possíveis desvios da NP da LP. Uma das alunas, AT, presenteou-nos com uma reflexão que só pode ser entendido se o contextualizarmos dentro da realidade lingüística do Pará.

É reconhecido, a nível nacional, que o paraense ‘chia’ muito quando fala. Os “s” são sempre pronunciados de uma forma muito carregada e o que deveria ser, se levarmos em consideração outras formas de falar, um som simples /s/ é pronunciado como /š/. Por causa dessa forma de falar, existe um político paraense, Jader Barbalho, que, durante muitos anos, fez parte do alto escalão político brasileiro e que era reconhecido por “chiar” demasiado quando falava. Vale informar que o nome do bairro onde alguns *getianos* moram, Jaderlândia, tem a sua origem no nome desse político.

Continuando a lógica da aluna...

Em uma correção de concordância, a AT/GETI perguntou como se devia fazer ou qual era a forma correta: “as minha colega”, “as minhas colega” ou “as minhas colegas”. De acordo com ela – fazendo um ar de quem achava estranho – quem fala “as minhas colegas” com todos os ‘s’ possíveis é o Jader Barbalho.

5.5.2.2 A Concordância Verbal

Neste caso, os desvios se deram nos seguintes contextos:

a) Quando o sujeito está no plural o verbo aparece no singular.

EP/GETI – meus estudo eu vi que era pouco, né, pra ter uma vida melhor

ML/GETI – por causa que nós morava no interior não tinha muitas condição de estudar

MQ/GETI – eu já fez

b) Quando existe um sujeito com idéia de coletivo o verbo é deixado no singular.

N/GETI – E assim a gente vamos vivendo, mas a gente vamos vivendo

c) Quando o sujeito vem depois do verbo, este permanece no singular;

RF/GETI – sempre aparecia as dificuldade

MN/GETI – ficou duas menina

A ocorrência mais comum é o sujeito estar no plural e o verbo no singular, mas também encontramos exemplos nos quais o sujeito é a primeira pessoa do singular “eu” e a concordância é feita com o verbo na terceira pessoa do singular.

M/GETI – meus pai mandar, agora que eu teve

MQ/GETI – eu já fez, já ensaiei já umas três vez já com ele

R/GETI – fiz a primeira série primária e (eu) foi até a segunda série

As construções como “eu fez” ou “eu teve” foram mais raras de se encontrar. Se formos fazer uma análise comparativa entre os falantes, podemos afirmar que essas construções só são utilizadas por aqueles que apresentaram essas dificuldades associadas aos outros tipos de desvios, ou seja, essas

construções lingüísticas não aparecem isoladas, mas são desvios a um nível mais profundo do que apenas simples desvios de concordância.

5.5.2.3 Alterações Fonéticas

As alterações fonéticas foram o terceiro desvio mais freqüente, aparecendo com mais incidência na fala de alguns falantes do que na de outros. Essas alterações aconteceram através:

a) Troca de sons das palavras por outros:

- Troca do /l/ pelo /r/

MC/GETI – Vortei, furo

- Troca do /a/ pelo /e/

M/GETI – nós baixemos para o seringal, Rio Branco, Acre.

Enquanto, em Portugal, são utilizadas, de uma maneira geral, duas formas diferentes para representar o passado e o presente em verbos da 1ª conjugação, “baixamos” (presente) e “baixámos” (passado), por exemplo, no Brasil, usa-se uma mesma forma para os dois tempos, “baixamos”. Para diferenciar esses dois momentos, muitos falantes brasileiros optam pela troca do “a” pelo “e”. Assim, temos tanto a forma “baixamos” quanto a forma “baixemo(s)” para representar o passado.

b) Mudança de som de uma sílaba para outra (hipértese):

MN/GETI – me enterteu (entreteve)

Z/GETI – Moro no Jardelândia (Jaderlândia)

Foi interessante percebermos que em relação ao exemplo da palavra “Jardelândia”, não somente os alunos a utilizavam, mas esta também se encontrava escrita nos ônibus como indicadores do destino.

c) Acréscimo de som na palavra – prótese (início), epêntese (meio), paragoge (fim)

RJ/GETI – eu arrecebi (recebi) - prótese

M/GETI – estou sartisfeita (satisfeita) - epêntese

d) Supressão de som na palavra – aférese (início), síncope (meio), apócope (fim)

MC/GETI – ái eu queria me comunicar com eles através duma carta com algum progama pra mim rever eles. (programa) – síncope

MN/GETI – pra resolver um poblema (problema) – síncope

Vale ressaltar que nem toda supressão de um som dentro da palavra é considerada “errada” pelos falantes. Passa-nos despercebidas, por exemplo, as supressões do som /m/ ou /s/ que ocorrem no final das palavras principalmente quando estamos numa conversa muito animada.

Assim, não podemos considerar como não-padrão as palavras abaixo:

M/GETI – Lá ficamo (ficamos)

MR/GETI – arruma a bagage (bagagem)

MQ/GETI – nós ensaiamo muito bem (ensaíamos)

É como se a definição do que é certo ou errado apresentasse diferentes graus de aceitação que dependem muito do quanto uma determinada construção lingüística é utilizada e por quem é utilizada. Como, nestes últimos exemplos, todos os falantes, independente da classe social, os utilizam regularmente, ou seja, é comum acontecer a qualquer falante da língua, não há qualquer problema desde que estas não sejam transplantadas para a escrita.

De acordo com Bagno (2006), as alterações fonéticas que observamos nos sujeitos são comuns de acontecer na LP e aconteceriam de uma maneira mais abrangente se não houvesse a influência da escola que, através das suas regras,

segura um pouco essas transformações. Para mostrar que esses fenômenos lingüísticos são inerentes à LP, o autor faz uso da comparação entre diversos momentos da língua com exemplos que variam desde os versos de Camões até o modo de falar do interior do Brasil.

Os Lusíadas	Saudosa Maloca
Luís Vaz De Camões.	Adoniram Barbosa
<i>Canto I (Parte I)</i>	
3Que outro valor mais alto se <u>alevanta</u> .	Si o senhor não tá lembrado
(...)	Dá licença de <u>contá</u>
5 Dai-me ãa fúria grande e sonora,	Que aqui onde agora está
E não de agreste avena ou <u>frauta</u> ruda,	Esse edifício <u>arto</u>
(...)	Era uma casa <u>véia</u>
63 Quando <u>cos</u> inimigos pelejavam.	Um palacete assobradado
(...)	Foi aqui seu moço
65 E que do Céu à Terra enfim <u>deceu</u> ,	Que eu, Mato Grosso e o Joca
Que de tão pouca gente se <u>arreceia</u> ?	Construimos nossa maloca
(...)	Mais, um dia
<i>Canto X (Parte I)</i>	nois nem pode se <u>alembirá</u>
(...)	Veio os <u>home</u> cas ferramentas
46Mas em tempo que fomes e asperezas,	O dono mandô derrubá
Doenças, <u>frechas</u> e trovões ardentes,	Pegemos tudo as nossas coisa
(...)	E fumos pro meio da rua
	<u>Preciá</u> a demolição
	Que tristeza que nós sentia
	Cada <u>táuba</u> que caía
	Duia no coração
	Mato Grosso quis gritá
	Mas em cima eu falei:
	Os homi tá cá razão
	Nós arranja outro lugá
	Só se conformemos quando o Joca falou:
	"Deus dá o frio conforme o cobertô"
	E hoje nós pega a <u>páia</u> nas grama do jardim
	E prá esquecê nós cantemos assim:
	Saudosa maloca, maloca querida,
	Que dim donde nós passemos dias feliz de
	nossa vida

Os textos acima são de dois poetas de épocas e lugares muito diversos: enquanto Camões, poeta português do século XVI, escreveu os Lusíadas como forma de enaltecimento dos feitos de Portugal, Adoniram Barbosa, nascido no Brasil (São Paulo), em 1910, procurou retratar nas suas músicas, como "Saudosa maloca", o falar do interior brasileiro.

É de notar que nos dois textos as construções lingüísticas que hoje são denominadas como não-padrão se fazem presente. Em outras palavras, aquilo que se considera errado já existia e era utilizado há muitos anos atrás, mesmo por autores como Camões, considerado o maior poeta da LP e que, teoricamente, deveria fazer uso apenas do padrão. De acordo com Bagno (2006), na época de Camões, como não havia regras específicas para falar ou escrever, os escritores poderiam adotar aquela que mais lhes conviessem. O que não acontece nos dias de hoje nem poderia. Quando Camões era vivo, o número de pessoas letradas não chegava perto do que se tem hoje e se quiséssemos escrever e falar a maneira de cada um seria o caos. Entraríamos em uma nova era da torre de Babel.

Em algumas situações, a utilização dessas formas lingüísticas já está tão enraizada que é difícil para muitos falantes mudarem a sua maneira de falar. O vídeo “As arveres somos nozes”, que faz sucesso entre os utilizadores do *youtube*, pode servir como exemplo desta situação. Nele, um falante da variedade não padrão passa cerca de dois minutos e meio tentando falar a frase “O jardineiro é Jesus e as árvores somos nós”.

Se analisarmos as mudanças sofridas pelas palavras no decorrer do tempo e que são fonte de estudo da fonética histórica, perceberemos que todas essas construções terão uma explicação mais ou menos lógica e cada uma delas será encaixada em uma terminação específica. No quadro abaixo pode-se verificar que os mesmos fenômenos lingüísticos que hoje presenciamos já existiam na evolução do latim para o português.

Latim	Português	Nome científico
Primariu > primeiro	Tábua > tauba	<u>Hipértese</u> (transposição de um fonema de uma sílaba para outra)
Clavu > cravo	Planta > pranta	<u>Rotacismo</u> (troca do fonema /l/ pelo /r/)
Purum > puro	Amar > amá	<u>Apócope</u> (supressão de um fonema no final da palavra)

Calidu > caldo	Árvore > árvre Fófosro > fosfro	<u>Síncope</u> (supressão de um fonema no meio da palavra)
Stare > estar	Lembrar > alembrar	<u>Prótese</u> (adição de som no início da palavra)
Stella > estrela	Adquirir > adiquirir	<u>Epêntese</u> (adição de sons no meio da palavra)

Quadro VIII – Do Latim ao Português

Ora, as construções lingüísticas que encontramos nos textos de Camões e Adoniram Barbosa não desapareceram com o advento das regras normativas ou da escola. Elas continuam sendo utilizadas no dia-a-dia por milhões de brasileiros principalmente por aqueles que residem no interior do Brasil.

5.5.2.4 Utilização inadequada de pronomes: pronomes do caso reto (sujeitos) no lugar de pronomes do caso oblíquo (objetos)

No Brasil, o emprego dos pronomes, como sujeitos ou objetos, é muito diversa daquela que se pode encontrar em Portugal tanto no que se refere à frequência com que são utilizados quanto à forma como se dá essa utilização (Mateus). Assim, em contexto brasileiro, o pronome “tu”, por exemplo, tem o uso limitado a algumas regiões, entre as quais o estado do Pará. Além disso, a concordância que se faz entre o sujeito “tu” e o verbo nem sempre é aquela defendida pela Gramática Normativa. Daí aparecerem lado a lado construções como “tu foi” e “tu foste”. No primeiro caso, muito comum de acontecer, o pronome de segunda pessoa faz par com o verbo conjugado na terceira pessoa do singular.

Por outro lado, como já foi mencionado no capítulo anterior, pronomes como o “vós” e os seus seguidores “vosso, vos” não são de utilização diária e nem constam no vocabulário da maioria absoluta da população brasileira. No

lugar do vós, utiliza-se comumente o “você”. É também importante ressaltar o fato de que os pronomes oblíquos (me, te, se, nos, vos, lhes), de uma maneira geral, têm a sua utilização muito reduzida mesmo entre aqueles que dominam a NP. Essa utilização é tão restrita que são comuns situações em que os alunos não conseguem identificar o “a” como pronome que substitui o “ela” em frases do tipo “eu a vi” em que o mais corriqueiro é “eu vi ela”.

Nesse sentido, quando analisamos a fala dos sujeitos não nos surpreendemos ao perceber que a maior parte opta pela utilização dos pronomes do caso reto no lugar dos do caso oblíquo:

MC/GETI – aí eu queria me comunicar com eles através duma carta com algum programa pra mim rever eles. / Aí meu pai espalhou nós pra todo mundo.

R/GETI – Eu disse “eu vou e vou estudar porque eu estou tendo essa oportunidade e vou aproveitar ela e vim pra cá.

J/GETI – Quando foi esse ano ele deixou eu estudar;

MM/GETI – Meu marido não deixava eu sair de casa

Também encontramos uma situação em que a aluna consciente da importância acadêmica de certas utilizações dos pronomes, os utilizou em situações nas quais o seu uso não está de acordo com a gramática normativa.

N - mas em segundo caso só ninguém vive-se, a não ser que eu resolva algum problema pra adaptar-me em outro colégio porque eu adaptando-me em outro colégio (...)

Entre todos os alunos, apenas uma aluna, durante a sua entrevista, fez uso da forma “-la” como substituição de um pronome do caso reto “ela”. Ao analisarmos mais detalhadamente a sua fala, pudemos também notar outras expressões que não são comuns no dia-a-dia da maioria desses alunos:

MR/GETI – pra locomovê-la de um lugar para o outro

MR/GETI - Quando eu saio da minha que eu ingresso naquele portão,(...) companheirismo das amigas, (...) Eu fiz um pacto comigo mesma

Por causa desses “indícios” e também pela sua própria postura ao falar “uma certa altivez que não se confunde com “metidez”, resolvemos desvendar os fatores que poderiam ter contribuído para essa diferença na forma da aluna se expressar. Por já não nos ser possível entrevistá-la pessoalmente – a aluna já se tinha ido embora da cidade quando iniciamos a análise mais pormenorizada dos dados – conversamos com a professora da turma sobre o assunto e foi ela quem nos contou um pouco acerca da aluna.

De acordo com BR/GETI, a aluna, apesar de não ter estudado no período normal e de não ter tido a oportunidade de finalizar a sua escolaridade, teve uma trajetória de vida muito diversa dos outros alunos do grupo. Foi casada com um militar e, na época da ditadura no Brasil, tinha a sua casa sempre repleta de pessoas que vinham para ler e discutir sobre o que se passava no país. Assim, embora não tenha tido a oportunidade de se instruir através da EF, teve acesso à literatura varia e pôde conviver freqüentemente com pessoas que utilizavam uma variedade de língua que se podia considerar padrão.

Essa relação entre o uso de certas construções lingüísticas e as experiências de vida das alunas nos chamou a atenção acerca do papel dos contextos extra-escolares no domínio da NP. Não é recente o discurso de que a escola exclui as crianças das camadas populares porque a forma como se ensina a LP é direcionada para crianças que já trazem esse domínio de casa, ou seja, já fazem uso no dia-a-dia de muitas construções lingüísticas que a escola exige para que sejam aprovadas. Ora, se o contexto em que o sujeito está inserido é tão importante no seu desempenho na LP, como faremos para que alunos de realidades lingüístico-sociais tão diferentes possam fazer uso de uma mesma norma lingüística?

Se, por um lado, essas alterações podem ser motivo de discriminação em um meio mais padronizado, o contrário também acontece. Alguns alunos relataram que o falar diferente do grupo do qual fazem/faziam parte também fez com eles fossem discriminados pelos demais. São comuns as expressões “quer falar difícil para aparecer” ou “esse só quer ser”. Também acontece muitas vezes uma outra forma de exclusão em que as pessoas evitam, por exemplo, um professor de Português porque ele “fala bonito” e sentem vergonha em falar perto dele (auto-exclusão). Também existem aqueles que querem falar difícil para se sobressaírem. Muitas vezes, na brincadeira, uma pessoa pode dizer “gente, vou *ao* banheiro” no lugar de “vou *no* banheiro” e isso ser motivo de piada entre todos.

5.5.3 A Consciência Lingüística dos alunos

(...) Dez, eu acho que eu não tirava não porque eu falo palavras errada. (CV/GETI)

No terceiro capítulo, apresentamos as características básicas de cada nível da CL e que estão relacionadas a capacidades do falante. Essas capacidades que vão se expandindo a partir do aumento das experiências lingüístico-sociais dos sujeitos, estão assim dispostas (cf. Valtin, 1984; Van Lier, 1998): inconsciência (nível 1), percepção inicial (nível 2), utilização consciente da língua e de termos técnicos (nível 3) e consciência crítica (nível 4).

As características descritas acima servem apenas para caracterizar cada um dos níveis de CL que podem, entretanto, ser compostos por outros elementos de menor impacto ou visibilidade. A descrição desses elementos tende a variar de uma pesquisa para outra dependendo do enfoque que se dá e dos objetivos a que se propõe o trabalho.

Neste trabalho, além das características gerais apresentadas, iremos adotar outros fatores, que se encontram inseridos em diferentes domínios da CL, para

identificar o nível de CL dos educandos: a percepção dos falantes acerca das características da sua própria variedade lingüística e as suas atitudes diante de outras variedades (domínio social); a percepção dos falantes sobre a relação língua e sociedade (domínio do poder); e, a consciência da NP e a utilização de termos técnicos (metalingüísticos) para falar sobre a língua (domínio cognitivo).

Assim, procuramos analisar se os falantes:

- Conseguem identificar as suas dificuldades no domínio da NP;
- Reconhecem as diferenças entre a sua variedade lingüísticas e variedade padronizada;
- Reconhecem as características da sua própria variedade lingüística;
- Percebem as relações sociais que existem por trás das regras de utilização das diferentes variedades lingüísticas.

Os dados foram recolhidos principalmente junto ao GETI, mas também utilizamos, em alguns momentos dados dos outros grupos porque nos permitiriam ter uma visão mais geral acerca dos dados analisados.

5.5.3.1 O discurso dos educandos sobre o seu desempenho lingüístico e sobre as diferenças entre as variantes/variedades da Língua Portuguesa

Todos os alunos, quando questionados acerca do seu desempenho no domínio da NP, reconheceram que tinham dificuldades em LP, embora não conseguissem identificá-las com clareza ou falar sobre elas utilizando termos mais metalingüísticos.

Sabe que eu não sei não. Eu sei que eu tenho muitas dificuldade né.

Muitos nome, mas agora eu não estou lembrada. Agora eu não estou

lembrado bem, né, quais são. (CV/GETI)

Eu acho que não, mas quem pode dizer isso melhor é a minha professora de linguagem (risos) não há mais ninguém é só ela é que pode dizer, mas acho que todas as avaliações e fichas que fizemos ate agora acho que nunca tive dificuldade de ... o meu problema era as virgulas. Ou ponho vírgulas a mais ou ponho vírgulas a menos.
(AI/EFA)

Ah, sei lá. Acho que não. Se botar, colocar inxemplo aqui eu vou estar mentindo, né, porque eu acho que eu tenho que aprender mais ainda pra mim poder colocar algum inxemplo do que eu acho errado, do que eu acho certo. É assim. (J/GETI)

Professora, eu não sei nem explicar. Eu vejo assim, né, parece que é um estudo que eu não entendo bem ainda. Eu tenho um pouco de dificuldade ainda. Muita coisa que eu tenho que aprender ainda. Muitas palavra que eu não entendo assim eu fico ali em dúvida, pensando meus Deus que será aquilo? (ML/GETI)

Além disso, 80% das dificuldades identificadas tiveram a língua escrita como referência:

Não é de não saber escrever não porque eu conheço todas as letra. Sei escrever todas as letra. Conheço e sei escrever. É, como é que se diz? Assoletrar o nome e não saber como é o nome, sabe? Está entendendo?

Ou então quando eu vou escrever, quando eu vou escrever, eu engulo letra, ou então eu troco. Está entendendo como é? (CV/GETI)

Sempre eu comento que eu ainda tenho dificuldade em LP em pontos, vírgulas. Eu fico confusa. É aqui? Será que coloca aqui ou coloca ali? Mas este ano eu vou tentar o melhor que eu posso. (AT/GETI)

Ao perguntarmos sobre o que consideravam como erro na língua, por exemplo, 92% não soube responder ou enveredou por outro caminho. Os exemplos apresentados estão sempre mais relacionados ao léxico ou à pronúncia das palavras. Essa mesma percepção foi observada quando questionamos os falantes da LP que pertencem ao grupo GM sobre as diferenças entre a forma como falavam o Português e a forma como os outros falavam. As diferenças entre as variantes/variedades foram identificadas principalmente a nível fonético e lexical. De acordo com uma das entrevistadas, com relação às diferenças fonéticas, isso acontece porque a fala é a primeira forma de contato entre as pessoas. Por outro lado, se não conhecemos uma determinada palavra (nível lexical), a comunicação fica prejudicada.

Esses tipos de diferenças, lexicais e fonéticas, são também os mais identificados pelas pessoas de uma forma geral. São comuns propagandas ou programas televisivos (principalmente em comédias) em que a forma de falar de algumas pessoas públicas é imitada por atores. Recentemente, por exemplo, uma propaganda veiculada em Portugal e apresentada pelo técnico de futebol, Luís Felipe Scolari, abordou as diferenças lexicais entre a VB e a VP³⁵.

³⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=c-SRbNRZ2qQ>

5.5.3.2 A identificação das dificuldades lingüísticas

Com base na análise realizada acerca das suas falas, procuramos perceber se os alunos reconheciam as suas próprias dificuldades na NP. Como as características mais comuns estiveram relacionadas às regras de CN, CV, AF e UP foi em cima principalmente destes elementos que nos detivemos na avaliação da CL dos alunos.

Como forma de perceber se os alunos conseguiam identificar as suas dificuldades no domínio da NP da LP, fizemos uso tanto de um questionário com perguntas abertas quanto ainda de exercícios construídos a partir das entrevistas com os alunos.

5.5.3.2.1 O questionário

Uma dos primeiros instrumentos de recolha de dados que utilizamos junto ao GP, foi o questionário intitulado *Eu e a Língua Portuguesa* (Apêndice 2). Nesse questionário, abordávamos questões gerais sobre a relação dos estudantes com a LP como se gostam ou não das aulas de Português ou como se avaliam enquanto falantes de LP. Na questão número 4, perguntamos aos alunos quais as suas principais dificuldades no domínio da NP e de que forma procuravam ultrapassá-las. Através dessa questão, objetivávamos perceber se os alunos tinham consciência das suas dificuldades e que estratégias utilizavam para superá-las.

As respostas dos alunos à questão citada estavam relacionadas a: pontuação (35%), ortografia (11%), escrita de uma maneira geral (17%), pronúncia (5%), acentuação (5%). Cerca de 18% dos alunos não respondeu adequadamente à questão ou respondeu de forma vaga.

Como podemos observar, a maioria das respostas (68%) que nos foi dada sempre teve como referência a língua escrita – ortografia, sinais de pontuação, acentuação gráfica. Como o mais citado foi os sinais de pontuação fomos

procurar nos informar o porquê disso e descobrimos que esse era justamente o assunto que a professora tinha trabalhado no período anterior, ou seja, os alunos estavam tomando como referência das suas dificuldades aqueles elementos que, tendo sido abordados recentemente em sala de aula, ainda continuavam vivos na memória.

5.5.3.2.2 As atividades com as entrevistas

Em um momento posterior à utilização dos questionários, realizamos algumas atividades que tiveram como base as entrevistas dos alunos. O principal objetivo era fazer com que os educandos refletissem sobre a sua própria maneira de falar, através da comparação com a NP da LP, para que, desta forma, pudéssemos perceber se os alunos, a partir de um instrumento concreto e baseado na sua própria realidade, conseguiriam identificar as suas dificuldades lingüísticas no domínio da NP assim como se conseguiriam fazer as devidas alterações quando fosse necessário.

O primeiro passo foi apresentar a cada um as transcrições das suas entrevistas solicitando-lhes que tentassem identificar os possíveis desvios existentes. Caso existissem, deveriam marcá-los. Nessa atividade inicial, muitos alunos consideraram como desvios da NP construções lingüísticas próprias da língua falada como a ausência de certos sons nas palavras “pra” no lugar de “para” ou a repetição de certos marcadores de conversação como o “né”. Neste caso, as suas respostas tiveram a língua escrita como referência de correção.

Dos 27 alunos que participaram deste trabalho, 22 realizaram esta atividade. A maioria dos alunos conseguiu identificar grande parte dos desvios a nível da CN e da CV, embora nem sempre a quantidade de desvios selecionados correspondesse ao que de fato encontramos nos textos. Se, por um lado, os alunos conseguiam perceber esses desvios, muitos outros passaram despercebidos. A AF de certas palavras e UIP, respectivamente, pouco foram

reconhecidas pelos alunos. O quadro abaixo pode servir de exemplo para essas nossas afirmações.

Desvios identificados pelo pesquisador	Desvios identificados pelos alunos
Lá nós não tinha Lá ficamo Meus 15 ano Pras pessoa 15 ano cinco filho Nós não tinha Baixemos Muitos filho 17 filho eles tudinho pras pessoa das letra das colega das amiga sartisfeita Catorze ano	Lá nós não tinha Lá ficamo Meus 15 ano Pras pessoa 15 ano cinco filho

Quadro IX – Comparação de desvios identificados

Alguns alunos, os que apresentaram os menores índices de desvios, conseguiram identificar todas as suas dificuldades. Como esta atividade está muito relacionada com a que iremos descrever abaixo, é mais simples analisá-las em conjunto, pois nos permite uma visão mais abrangente dos resultados.

Cerca de 93% dos alunos não conseguiu identificar os principais desvios que já havíamos analisado previamente, foi necessário que sublinhássemos as construções lingüísticas que gostaríamos que fossem revistas. Apresentamos, então, trechos selecionados das suas entrevistas para, se necessário, fazerem as devidas alterações. Assim cada aluno tinha em mãos algumas construções lingüísticas da sua autoria que, por não estarem de acordo com a NP, deveriam ser corrigidas.

A partir dessa atividade pudemos observar que os alunos, quando confrontados com a forma escrita da sua fala conseguiram, sem grandes dificuldades, realizar as devidas correções principalmente quando estas estavam relacionadas à CN e à CV. Essa constatação nos levou a refletir acerca do tipo de ensino que a escola desenvolve.

Nas avaliações que normalmente são realizadas, os exercícios são de frases isoladas e a sua correção não é difícil. No entanto, quando estas frases se encontram dentro de um contexto mais amplo, a sua identificação se torna mais complexa. Ora, como não falamos por frases soltas, esse não parece ser o melhor caminho para o ensino, embora seja muito simples de ser realizado.

A CN de substantivos com pronomes possessivos ou artigos cuja relação era direta, ou seja, não havia nenhum outro elemento entre eles, foi sempre corrigida corretamente. Da mesma forma, a concordância entre um número e a palavra 'ano'.

Outros elementos, que sendo motivo de correção em situações mais formais de utilização da língua não o são em todas as situações, não tiveram a sua correção reconhecida como necessária: é o caso, por exemplo, da troca entre os pronomes do caso reto e do caso oblíquo. Na frase *O que é pra mim falar?* a gramática normativa prescreve que se deve usar, diante de verbos no infinitivo, pronomes do caso reto. Assim a frase correta seria *O que é para eu falar?*

Para as frases: *nós morava no interior não tinha muitas condição de estudar* e *Aí eu dispareci mais um pouco, eu já fez já ensaiei umas três vez com ele* os alunos fizeram as seguintes correções:

Nós morávamos no interior não tinhas muita condições de estudar.

Aí eu disparecem mais um pouco.

Eu já fez já ensaiei umas três vez com ele

Como se pode perceber, a correção feita pelos alunos não está de acordo com a NP da LP. Esses alunos tentaram fazer a correção mesmo sem ter a certeza de que a estavam fazendo adequadamente. Por outro lado, alguns

alunos simplesmente não acharam necessárias alterações, mesmo quando estas eram exigidas pela NP.

Aqui importa ressaltar a postura de uma das alunas perante os textos que lhes foram apresentados. Ela olhou durante vários minutos para a folha que lhe entregamos e não fez qualquer alteração embora o seu texto estivesse repleto de desvios. Depois de algum tempo, ela nos disse:

Professora, se fui eu que falei isso e está errado é porque eu não sei o certo e, se eu não sei o certo, como é que eu vou saber o que está errado?(CV/GETI)

Essa frase nos fez lembrar algumas questões que são importantes no ensino da LP ou de qualquer outro idioma: um aluno só consegue corrigir alguma coisa se ele tiver uma referência da forma correta. Caso contrário, vai continuar utilizando a mesma expressão. A questão que se coloca aqui é como se constroem essas referências ou como se faz para que essas referências sejam de fato apreendidas pelos alunos?

Embora, muitas vezes, um falante da NP da LP faça uso, cotidianamente, de construções lingüísticas que podem ser consideradas incorretas de acordo com a gramática normativa, assim que se faz necessária a utilização das regras da NP conseguem adaptar o seu discurso tanto na escrita quanto na fala a essa norma. Isso quer dizer que o falante possui conhecimentos suficientes da NP que lhe permitem utilizá-la quando necessita. Se, apesar de a escola ensinar a NP, o aluno não possui uma referência consistente seja da NP ou dos meios para superar as suas dificuldades (recorrer a gramáticas, a dicionários, ...) o que se pode fazer?

Junta-se a essas questões um outro ponto que foi também percebido nos momentos de interação com os alunos: a dificuldade de se fazer uma relação entre aquilo que se aprende na escola e a utilização da LP no dia-a-dia. A esse respeito uma das alunas testemunhou:

A minha filha me corrigia e eu não sabia por quê. Eu pensava: porque eu estudo quando é que eu vou saber o que é certo? Onde eu estou errando? Agora eu sei.
(E/GETI)

Quando a aluna nos deu este depoimento, foi como se alguma porta se tivesse aberto e tivesse começado a perceber o que é que as pessoas (professores e a filha) estavam querendo fazê-la entender. Para ela não era mais uma questão apenas de trocar uma forma lingüística por outra, mas também de vislumbrar como a LP funciona na relação entre NP e a norma não padrão. Esse momento nos fez lembrar uma afirmação de James & Garret (1991),

Our suggestion is that language learners only make progress in their skills when they notice (or become aware of) the fact that their own utterances do not match those of utterances which serve as their models (Klein, 1986): to put it simply, we learn by becoming aware of what we do not know. Now, to perceive what you do not know involves a comparison of what one does with what others people do and spotting the discrepancy (p.17).

Para a aluna, foi como se uma cortina se abrisse, mesmo os olhos adquiriram aquele brilho de quem descobre algo que, embora já se tivesse ouvido falar, só agora entendesse o seu significado. Sem dúvida, essa é uma das melhores experiências da aprendizagem.

Essa experiência nos mostrou que muitos alunos não vêem empregabilidade real ou prática naquilo que a escola ensina. Os nossos alunos

até podem utilizar isso para a escola mas não parecem perceber qual a importância disso na sua vida cotidiana. Não há uma reflexão sobre o objeto da aprendizagem apenas uma cópia de um modelo existente. Ora, o homem só é homem porque capaz de refletir as suas práticas, caso contrário não passa de um mero repetidor da prática dos outros. “Os homens são seres do que fazer porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. (Freire, 2000, 121)”.

Como podemos querer que os educandos exerçam a sua cidadania sem lhes dar as condições para refletirem também sobre as suas práticas linguísticas?

Neste momento, não poderíamos deixar de referir a impressão que causou os primeiros momentos da pesquisa de campo junto ao GETI. Antes de iniciarmos o trabalho, preparamos todo o material sobre as variantes da LP – portuguesa e brasileira – procurando da melhor forma possível tornar a sua apresentação o mais real na intenção de que os falantes pudessem perceber através de exemplos concretos a influência da sociedade sobre a formação da língua e sobre as opções linguísticas dos sujeitos.

No decorrer do trabalho, entretanto, o impacto dos exemplos apresentados ficou muito aquém daquilo que esperávamos. Exemplos como *camião/caminhão* que para nós tinham sido espetaculares como ícones incontestáveis da relação língua/sociedade, não lhes causaram grande perplexidade. Por outro lado, os mesmos exemplos foram apresentados informalmente, durante uma palestra, a um grupo de estudantes universitários brasileiros que discutiam o ensino da LP nas séries iniciais. A forma como esses estudantes responderam ao que lhes foi mostrado diferiu dos estudantes do GETI. Para estes os sentimentos de perplexidade, de surpresa, foram muito semelhantes ao que nós próprios sentimos. Dessa experiência pudemos comprovar que:

- Quem discute as questões de “certo” e “errado” na língua são aqueles que mais dominam a NP, ou seja, a discussão só é

considerada interessante ou importante para quem não utiliza a variedade não padrão;

- Em um primeiro momento, essa discussão é menos interessante do que a reflexão sobre a própria variedade.

Se compararmos os dados recolhidos junto aos grupos GETI e EFA com os dados recolhidos junto aos grupos EP e GM, perceberemos com clareza as diferenças de nível de CL.

Nos dois primeiros grupos, especialmente no GETI, os alunos, na maior parte das vezes, apenas reconheceram que tinham dificuldades, mas não souberam identificá-las. Além disso, também não conseguiram identificar muitas características que diferenciavam a sua forma de falar de outras variedades lingüísticas padronizada ou não.

Nos grupos EP e GM, composto por estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) e professores, os sujeitos tanto identificaram as diferenças quanto utilizaram termos mais técnicos (metalingüísticos) para falar sobre isso. Fizeram uso também de certas anedotas para exemplificar algumas diferenças lingüísticas entre diferentes regiões.

Há uma brincadeira que tiram com os alentejanos: (eles) tiram "i" de leite para pôr no café (café). (AL/EP)

*As variações de que mais me apercebo são com as pessoas do norte. Acho que é o mais típico em Portugal é a diferença do... a **nível fonético**, o som, o sotaque não é. As pessoas do norte falam "assim" e dizem, por exemplo, a **nível lingüístico** também a nível, por exemplo, **morfológico** podemos considerar assim vou te dar um exemplo: "ontem gastámos muito dinheiro nas compras" eles dizem*

“ontem gastamos” eu tenho me apercebido disso penso como o padrão.

(MI/EP)

Essas diferenças entre os grupos deixa transparecer a importância da educação no aumento da CL dos alunos, ou seja, quanto mais estudo acerca da temática e também, como já referimos anteriormente, mais experiências lingüístico-sociais, mais se consegue falar sobre a LP e mais se percebe as suas características específicas.

Situação semelhante foi percebida quando procuramos analisar que tipo de temáticas reflexivas sobre a relação língua e sociedade, sobre a relação com o Outro, poderiam ser estabelecidas a partir do ensino da língua. Também aqui, os grupos EP e GM foram os que mais estabeleceram essa relação. No próximo tópico, iremos apresentar, então, os resultados obtidos sob a perspectiva conscientizadora.

5.6 O ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva conscientizadora

Saindo, então, da área específica da aprendizagem da NP e considerando-se os objetivos de uma educação para a cidadania, podemos afirmar que o ensino da LM pode abordar outros fatores que possibilitam a formação cidadã dos educandos. Para Praia (2001) e Beltrão & Nascimento (2000), o ensino da língua ocupa lugar privilegiado enquanto meio de formação para a cidadania pois é através da língua que o educando expressa-se, entra em contato com o mundo, participa dele.

Questões como a capacidade que o homem tem de modificar o mundo que o circunda e de sofrer as influências desse mesmo mundo, podem e devem ser trabalhadas na sala de aula. Entre as disciplinas escolares, o ensino da língua é a que melhores condições oferece para suscitar essas discussões pois o homem, ao mesmo tempo em que faz uso da língua nas suas relações sociais, é também afetado pela cultura lingüística da qual participa.

Segundo Bagno (2003), “A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante” (p.18). Também Ançã (2002) defende esta idéia quando afirma que “a língua não é algo que está diante do sujeito, mas dentro dele, e só tem existência dentro daquele que a utiliza” (p.15).

O homem, dessa forma, não é apenas um usuário da língua e essa ligação tão estreita entre um sujeito e a língua que ele fala nos permite concluir que qualquer avaliação sobre a forma de falar de um indivíduo incide diretamente sobre ele, ou seja, o que estamos avaliando na verdade é a própria pessoa, seu modo de vida, sua comunidade, sua família. Por esse motivo, trabalhar a formação cidadã através da língua é tão viável: ensinar a língua enquanto fenômeno social nos permite abordar, entre outros, temas como diversidade, identidade, valores culturais, auto-estima. Pode-se considerar que a língua é o principal elemento mediador entre os homens e o mundo.

Partindo desses pressupostos, procuramos identificar, na relação entre Língua e Cidadania, aspectos que possibilitassem aos educandos uma conscientização de si mesmos enquanto construtores/reconstrutores de suas identidades. Ao estudarmos com mais profundidade a relação entre os dois tópicos, pudemos destacar, entre outros, os seguintes temas que servem como exemplo do que pode ser abordado através do ensino da LP: o auto-conhecimento, a auto-estima, a autonomia e a responsabilidade. Para os autores que abordam o tema “cidadania” esses são aspectos essenciais a serem desenvolvidos numa educação cidadã.

A percepção de como a língua é construída e dos fatores envolvidos nesse processo permite clarificar aos educandos o fato de que a língua, assim como os homens tanto influencia o ambiente em que se encontra, quanto é por ele influenciada. Essa constatação pode favorecer, por exemplo, a melhoria da *auto-estima* dos educandos considerando-se que valores de certo e errado na língua dependem de critérios sociais e nada tem a ver com o ser mais ou menos inteligente.

O caráter heterogêneo da língua deve-se ao fato de que ela, como expressão humana, está condicionada não somente por fatores lingüísticos (internos à língua: influência de um fonema sobre outros, por exemplo), mas também por fatores extralingüísticos (externos à língua: tempo, espaço, extrato social, etc). Para Bagno (2003),

Uma das tarefas do ensino da língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral, ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa (p.150).

A percepção de que o mundo/a língua não é algo estático, mas que está em constante mudança (Freire, 1977) pode ajudar os educandos a refletirem acerca da responsabilidade pessoal sobre a própria vida, sobre a vida em comunidade, já que tudo é resultado direto da forma como os homens intervêm no mundo. Para Freire (2001),

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos é a capacidade de intervindo no mundo conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser

produzido o conhecimento novo supera o antigo que já foi novo e também pode ser ultrapassado amanhã (p.31).

Ser responsáveis pela própria vida requer que os educandos sejam *autônomos*, capazes de, conscientemente, tomar decisões, de saber lidar com os problemas da vida cotidiana. Na perspectiva do *Portfólio Europeu de Línguas* (Little & Perclová, 2005), “o conhecimento de si mesmo e uma capacidade crescente para exercer um pensamento reflexivo são evidentemente fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do aprendente...” (p.21).

Um dos elementos-chave no desenvolvimento de uma educação para a cidadania é ajudar os educandos *a refletirem sobre si mesmos* (Fonseca, 2001; Praia, 2001). Segundo Freire (2000), “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (p.9).

Nesse sentido, perceber a língua como construção individual e coletiva que resulta da relação dos homens entre si e com o mundo deve ser o eixo norteador de todo o ensino da LP. Foi a partir dessa perspectiva que procuramos identificar, no discurso dos sujeitos, elementos que permitissem a reflexão acerca da relação língua e sociedade.

5.6.1 Sobre as discussões que surgem acerca da língua

Quando o assunto é língua, nem sempre as discussões são amenas. Por esse motivo também, são muitas as oportunidades para se discutir valores e comportamentos. Ao analisarmos as entrevistas, principalmente as que foram realizadas em grupo, pudemos destacar diversos aspectos que podem ser abordados na formação da CC:

- *A posição individual ou em grupo diante da diferença (variedade/variante)* – alguns sujeitos se posicionaram contra a aprendizagem ou a mudança de uma variedade lingüística para outra, enquanto outros consideram natural que se fale diferente quando nos encontramos em contexto no qual a variedade lingüística utilizada é diferente da nossa.

Não, eu acho que é uma questão mesmo de abertura. Eu estava conversando com a Zilda outro dia... eu acho que é uma questão assim, eu acho maravilhosa essa diversidade portanto como eu acho que isso não impede, por exemplo, se utilizar um termo que ela utiliza, por exemplo, no país dela, o que ela utiliza no dela isso não vou ter perdas em relação a minha língua. (ES/GM)

Um outro exemplo, já descrito anteriormente, acerca da percepção de outras variedades lingüísticas aconteceu com AT/GETI. Depois de ter saído da cidade onde morava e ter ficado durante muito tempo afastada, teve na sua forma de falar motivo de crítica.

Sou criticada, já fui criticada. Principalmente esses dias agora eu fui fazer visita lá na colônia e aí teve alguém, algumas pessoas que “é, depois que ela foi embora pra cidade, está igual uma doutora”. Eu disse “como assim doutora? Eu sou a mesminha”. “Está mais bonita. Fala mais bonito”. Eu digo “só porque eu cheguei falando a todos vocês assim: meu amores?” [risos] (Então) eu acho que miorei.

- *Os critérios para a definição do que deve ser considerado correto ou incorreto* – outra questão que pode ser abordada refere-se aos critérios

utilizados para se definir que variedade lingüística deve ser considerada como padrão (o mesmo vale para qualquer outro aspecto das relações humanas).

Essa questão é mesmo muito delicada porque nós falamos em várias situações e com várias pessoas de diferentes naturezas. Eu acho que o falar bem seria sabermos nos adaptar a cada uma dessas situações de interação com o outro. Eu resumia o falar bem nisso. Se calhar, esquecer-me um pouco daquilo que são as normas rigorosamente marcadas. Por exemplo se eu quiser analisar o falar bem em termos de brasileiro, o cabo-verdiano, o moçambicano eu não saberia responder a essa questão. Eu acabei de ouvir ela dizer “o ano que vem”. É impensável pro nosso contexto moçambicano. Quando alguém diz uma expressão dessas nós percebemos perfeitamente o que é que quer dizer, mas paramos logo e dizemos: fizeste uma tradução literal da língua tal para o Português porque só na língua materna nossa (pausa) é que se diria tal como ela disse e ao dizer em Português tal como ela disse perfeitamente a nossa percepção é que disse percebemos a mensagem, mas disse mal. (AC/GM)

(...) Eu acho assim, no meu país, eu falo bem o Português do Brasil. Não falo bem o Português de Moçambique, de Cabo Verde e também não falo bem o Português de Portugal. Eu acho que o Português é de cada país. (ES/GM)

Olha, eu pra te dizer a verdade, procuro, a falar falo à vontade, mas se eu estou a falar com uma pessoa, procuro falar corretamente como se eu escrevesse. Mas, por exemplo, falo eu estou, mas não escrevo, eu estou... a não ser que esteja com muita pressa porque mesmo com pressa eu escrevo. Para mim falar bem de acordo com a norma padrão é falar como se eu estivesse a escrever, mas mais à vontade é óbvio que nunca sai com a coerência com a organização de um texto escrito.
(MI/EP)

- ***A língua enquanto reflexo da cultura de um povo*** – as diferenças lingüísticas entre as variantes/variedades da LP, assim como muitos outros fatores que nos distinguem, na não são mais do que reflexo dos daqueles que a falam. Por isso não podem ser consideradas como certas ou erradas.

Porque esse acordo [ortográfico] não pode entrar, por exemplo, pra questões culturais. Quando eu digo, por exemplo, uma certa palavra, aquela palavra não é só língua, é também mais do que isso. Então onde é que vamos ter esse acordo, onde é que há esse espaço de acordar a minha cultura com a cultura dela com a cultura do outro?
(AC/GM)

- ***O papel da NP na vida em sociedade*** – existe ou não a necessidade de uma padronização da língua? Por que devemos aprender a NP? Qual o valor de cada variante/variedade dentro dos contextos sociais?

Depende do emprego. Depende muito da situação não é? Mas tem empregos que vão necessitar que você fale melhor. Isso eu passava muito para os meus alunos adultos no Brasil. Se você é um vendedor de uma loja, mas é claro que um vendedor de uma lojinha até pode falar errado que o lojista não vai achar ruim, mas uma loja grande não vai contratar um simples vendedor por causa da fala. Falar bem é simples uma coisa simples assim que eu mostrava pros meus alunos que poderia fazer diferença e que isso vais fazer diferença executivos e tudo mais. Entendeu? Faz diferença, claro que depende muito da situação. (AR/GM)

Para o caso de Moçambique, por exemplo, o Português é uma língua de prestígio é uma língua que nós chamamos “língua de unidade nacional” porque aquilo é um país com muitas línguas. Nós temos muitas línguas africanas dentro do mesmo espaço do mesmo país. Então o Português é a língua que une a todos e é a língua que usamos nas instituições todas logo pra o emprego melhor eu preciso conhecer esta língua e se conhecer melhor então vou também ter um emprego melhor. (AC/GM)

- **Preconceito lingüístico ou social?** – A discriminação que muitos falantes sofrem é resultado da sua forma de falar ou relacionada a sua origem social, às suas condições sócio-econômicas?

Bom eu vou falar da minha turma de mestrado que eu tive em Setúbal. Eu não iria dizer que fui excluída, não seria esse o caso, mas

dizer que um pouco de estranheza da minha presença naquele contexto. Mas eu não associo isto a minha forma de falar, associaria isso a outras questões que não fossem da forma de usar a língua.(...) Uma expectativa enorme de querer ver como que é que ela vai falar. Será que... não sei eu tento dizer isso. Não estava dentro das cabeças de cada um para perceber o que é que pensavam naquele momento, mas eu sentia isso, mas eu acho que isso talvez porque viesse dum continente que é o terceiro mundo onde é tudo menos na apreciação de muitos e eu preferia dizer que é mais por aí se calhar. Não sei.
(AC/GM)

As temáticas que selecionamos acima deixam claro aquilo que se pode discutir a partir do ensino da língua: concepções de certo e errado; os valores sociais atribuídos às diferentes variedades linguísticas; a aceitação e o respeito pelo diferente. É claro que essas discussões se tornam mais ricas quando estamos diante do Outro, do que é diferente de nós. Só nessa situação podemos nos reconhecer, identificar o que nos caracteriza e o que nos distingue.

5.7 Os resultados obtidos sob à luz dos nossos objetivos

Os resultados desta pesquisa tanto foram obtidos junto aos nossos sujeitos-alvo quanto surgiram da nossa própria experiência enquanto falantes e professoras de LP.

Foi a partir das experiências lingüístico-sociais que vivenciamos antes e no decorrer deste trabalho que pudemos contribuir de forma concreta para o primeiro dos nossos objetivos: “a identificação de elementos lingüísticos e extra-lingüísticos na LP que pudessem auxiliar na formação aprimoramento da CC”

(cf. p.128). Das nossas percepções acerca das particularidades da LP e da nossa relação com outros falantes, fizemos a recolha de materiais lingüísticos (fotos, palavras, músicas, vídeos) que, contrapondo uma variante a outra, são para nós, como referimos na p. 249, “ícones incontestáveis da relação entre língua e sociedade”.

Por outro lado, a partir do discurso dos sujeitos-alvo e da realidade que observamos ao seu redor, diversos foram os fatores extra-lingüísticos que percebemos exercerem papel predominante tanto nas concepções de vida dos sujeitos quanto no seu próprio desempenho lingüístico: a religião, a família, a situação sócio-econômica, a própria escola. Entre esses fatores, a religião foi, para nós, o que mais impacto causou não só pela sua importância enquanto elemento de incentivo ao exercício do “falar a LP”, mas também por nos ajudar a perceber o quanto uma educação mais direcionada e objetiva se faz necessária quanto o assunto é o domínio da NP. Como já vimos, não adianta apenas “falarmos” para dominarmos essa variedade lingüística.

Se os elementos mencionados acima serviram como resposta ao nosso primeiro objetivo, também estão relacionados à “identificação das concepções que os sujeitos têm da LP e os fatores que influenciaram/influenciam a sua maneira de pensar” (segundo objetivo). Isso porque a maneira como os sujeitos concebem a LP tanto é resultado das suas experiências lingüístico-sociais quanto dessas experiências resultam as suas formas de falar a língua.

Nesse sentido, “as cores da língua” (Possenti, 2001) ou, de forma menos poética, os “sotaques” que escutamos (portugueses, brasileiros, cabo-verdianos e moçambicanos) foram apenas a “ponta do *iceberg*”. As concepções dos sujeitos acerca da LP variaram desde percepções mais relacionadas ao caráter normativo do ensino “ninguém sabe falar Português” (AI/EFA) ou “falar a norma padrão é falar como se eu estivesse a escrever” (MI/EP) até aquelas que vêem a língua como reflexo de cultura “...onde é que vamos ter esse acordo (ortográfico), onde é que há espaço de acordar a minha cultura com a cultura dela, com a cultura do outro?” (AC/GM). Essas diferentes formas de pensar a LP são reflexo das experiências dos falantes que, como já referimos

anteriormente, podem ajudá-los ou não a ter uma visão mais abrangente sobre a língua e sobre aqueles que a falam.

Foram também as experiências lingüístico-sociais (escolaridade, convivência com pessoas de outras nacionalidades/em outros contextos de comunicação, experiência em um outro país) o principal fator de diferenciação entre os níveis de CL dos sujeitos (terceiro e quarto objetivos). Assim, pudemos observar que certas discussões a respeito da língua só obtiveram o impacto que desejávamos quando os sujeitos já tinham vivenciado experiências que lhes permitiam refletir acerca da temática que lhes estávamos propondo. Caso contrário, como aconteceu no nosso caso com os exemplos “camião/caminhão” que tanta impressão nos causaram, pode-se não alcançar os objetivos desejados.

Essa situação nos fez perceber que assim como é necessário termos referências consistentes para nos tornarmos cidadãos já que somos nós em interação com os outros que nos formamos, também é necessário que os falantes tenham uma referência consistente e constante sobre a NP para que a possam dominar. A relação entre a língua e a sociedade é, então, muito mais estreita do que se pode pensar à primeira vista porque essa relação não se desenvolve apenas no campo das construções lingüísticas como na escolha dos falantes por uma ou outra forma da língua. No ensino da LP, podemos perceber que sem uma mudança significativa nas condições de vida dos falantes (sócio-econômicas, culturais,...) a escola sozinha dificilmente conseguirá ajudar os educandos a dominarem efetivamente a norma lingüística de maior prestígio social.

As dificuldades de muitos *getianos* em identificar, por exemplo, as características da sua variedade lingüística que se diferenciam da NP resultam diretamente das suas experiências em LP. Como esses sujeitos pouco utilizam a NP da LP ou pouco com ela têm contato, não possuem uma “referência consistente” acerca desta que lhes permita perceber os “desvios” que cometem com relação à NP ou ainda fazer as adequações lingüísticas quando essas se fazem necessárias. Para entender onde queremos chegar quando abordamos “a referência consistente”, podemos tomar como exemplo o que muitos falantes

fazem para lembrar como se escreve uma determinada palavra: eles escrevem. Ao escrever os falantes conseguem trazer para a consciência aquilo que parecia estar “inconsciente”. Mas o conhecimento, neste caso, já se fazia presente.

Caso diverso pareceu acontecer com grande parte dos sujeitos *getianos*. Essa “referência consistente” não existia ou não era suficientemente forte. Não podemos, no entanto, nos esquecer de que os sujeitos têm consciência de que “alguma coisa” na sua forma de falar não está “correta”. A questão que se coloca é, então, como se constrói essa referência. Neste ponto voltamos novamente para a relação entre língua e sociedade: para que haja uma “referência consistente” faz-se necessário que os educandos tenham à sua disposição não apenas o contexto escolar como incentivador da utilização da NP da LP, mas também que tenham a oportunidade de utilizá-la em diversas outras situações de comunicação.

Mas todo o sementeiro
Semeia contra o presente
Semeia como vidente
A seara do futuro,
Sem saber se o chão é duro
E lhe recebe a semente.

Miguel Torga. Nihil Sibi

Conclusão

Ao analisarmos o discurso dos *getianos* quer referentes à forma como falam a LP quer referentes às suas experiências de vida e os fatores que influenciaram/influenciam as suas formas de falar, podemos perceber que a escola sozinha não está conseguindo atingir o objetivo principal das aulas de LP: levar os alunos a dominarem a NP da língua. Não só porque utiliza uma metodologia mais direcionada para a análise do funcionamento da LP, mas também porque deixa de considerar todos os fatores extra-escolares que contribuem de forma positiva ou negativa nesse processo.

Os problemas que os educandos do GETI e do curso EFA enfrentaram durante toda a vida, a forma como procuraram superá-los, as dificuldades que sentem na volta para a escola demonstram a força dessas pessoas. Muito daquilo pelo que passaram foi para nós um choque quando os escutamos pela primeira vez, mas também nos fez sentir uma admiração por essas pessoas que não se deixaram abater e que decidiram retomar sonhos que tinham sido há muito abandonados. E a escola ainda tem a capacidade de nos fazer sonhar. Voltar a estudar é como voltar a pensar no futuro, é ter planos, é não ter perdido a capacidade de visualizar um realidade diferente, melhor do que aquela em que vivemos.

Entre as perguntas que fizemos aos *getianos*, por exemplo, houve uma que abordava o como eles se sentiam quando falavam com outras pessoas (em situações mais formais ou simplesmente fora do seu contexto mais imediato). A partir de um certo momento, já éramos nós que tínhamos vergonha de perguntar algo que passamos a considerar tão sem importância diante das suas trajetórias de vida. Começamos a perceber que o saber falar bem o Português era mais importante para nós, professoras de LP, do que para os educandos no seu dia-a-dia.

É claro que o domínio da NP, como já repetimos diversas vezes, é essencial para o exercício da cidadania, mas dada a realidade em que essas pessoas se inserem, a aprendizagem dessa variedade lingüística deve caminhar

lado a lado com o desenvolvimento da CC. Essa consciência, no entanto, não se constrói de forma efetiva apenas dentro do contexto escolar por muito que nós tentemos ser criativos nas metodologias e materiais didáticos que adotamos. Sem a relação com o concreto, com a experiência no mundo real tudo perde o sentido.

Foi isso que observamos quando analisamos o nível de CL dos alunos: aqueles que apresentavam um maior nível de escolaridade, que vivenciaram experiências lingüístico-sociais mais diversificadas eram justamente os que eram portadores de um nível de CL mais abrangente. Eram também esses os que mais sensibilidade demonstraram com relação às diferenças entre as variantes da LP ou entre a NP e a sua própria variedade de língua. Nesse sentido, parece que nos fechamos em um círculo vicioso: quem percebe com maior clareza e rapidez as particularidades da LP é aquele que já apresenta um domínio mais amplo acerca da língua. Mesmo as discussões voltadas para a relação língua/sociedade, para as relações de poder que estão por detrás dos discursos e das regras que regem questões como o “certo” e o “errado”, lingüísticamente falando, foram mais produtivas junto àqueles que já tinham um certo domínio da NP.

Ao compararmos, por exemplo, os sujeitos dos grupos EP e GM com os sujeitos do GETI e do EFA constatamos que os primeiros apresentavam conhecimentos acerca da LP que lhes permitia entender certas nuances da língua que os do segundo grupo não conseguiram identificar. Além disso, as experiências lingüístico-sociais que os *getianos* e os do grupo EFA vivenciaram/vivenciam, mais restritas aos seus contextos imediatos (comunidade, família), não lhes ajuda a desenvolver uma nova percepção da língua e sobre as relações envolvidas entre língua/sociedade porque não são expostos com frequência a outros ambientes, diversos daqueles com os quais já se habituaram.

Tudo isso só demonstra que a formação para a CC exige um trabalho direcionado, explícito, muito claro e objetivo acerca do que se pretende alcançar. Não devemos esperar que sejam os alunos sozinhos a descobrir, “qualquer dia

desses”, algo que podemos ajudá-los a fazer. Não podemos fazer por eles, mas podemos criar todas as possibilidades para isso. No entanto, estar fechado dentro de uma sala de aula, sem uma interação concreta com outros espaços sociais, não é uma grande ajuda. Além disso, o domínio da NP mostrou-se essencial não somente para que os alunos pudessem “agir em sociedade” mas também para que eles pudessem até mesmo refletir sobre a relação língua e sociedade.

Ajudar na formação para a cidadania através das aulas de LP também não é uma tarefa simples porque a preocupação com o repasse de conteúdos de ensino ainda é muito forte nos contextos escolares. Isso pode ser percebido no discurso dos próprios alunos que preferem aprender “algo útil” ou na exigência das secretarias de ensino acerca do cumprimento de todo o conteúdo programático. Como não há algo concreto, um guia de orientação bem definido e delimitado, um modelo a ser seguido sobre como trabalhar a cidadania no ensino da LP, tanto professores quanto os próprios responsáveis pelas escolas se sentem perdidos e, muitas vezes, preferem seguir o que já existe.

Esse guia entretanto não existe e pensamos que seja melhor assim. Ensinar para a conscientização exige que o ensino seja reconstruído diariamente. Exige que se leve em consideração, como já falamos, as realidades dos alunos tanto as sociais quanto as lingüísticas. No que se refere a essa última, por exemplo, pudemos verificar que o ensino para as “massas” desenvolvido nas aulas de LP que só leva em consideração uma variedade lingüística, a NP, não está funcionando com os sujeitos *getianos*. Basta lembrarmos daquela aluna que só no momento em que estávamos discutindo as suas dificuldades começou a refletir sobre elas. Até ali ainda não tinha percebido o que as pessoas queriam que ela fizesse quando a estavam corrigindo por causa da sua maneira de falar (cf. p.246).

Limitações do estudo e pista de trabalho

Na introdução deste trabalho, fizemos um breve relato acerca da nossa própria experiência enquanto “cidadãs em construção”. No decorrer da nossa pesquisa e, posteriormente, na escrita da tese, fomos percebendo de maneira mais profunda as nossas próprias limitações e potencialidades como cidadãs conhecedoras do significado mais amplo deste termo e como falantes e professoras da LP.

Se, antes deste trabalho, tínhamos uma percepção da LP muito mais relacionada ao domínio da NP, embora já não exclusivamente, as experiências que vivenciamos em contexto diferenciados de uso da língua e com sujeitos de nacionalidade diferentes fizeram com que a LP, para nós, adquirissem um novo *status*. Agora toda a vez que alguém fala em Português, já não nos detemos apenas à própria língua ou a forma como as pessoas falam, mas vamos além, conseguimos imaginar, visualizar as vidas, as culturas que por detrás dela se encontram.

A escrita deste trabalho foi feita de extremos: de momentos tranquilos e prazerosos até desesperadores, através dos quais pudemos identificar os nossos problemas, as nossas limitações como investigadoras, mães, esposas, filhas, cidadãs, professoras. Citamos todos esses papéis porque eles estiveram presentes passo a passo, não houve (felizmente!) como desvinculá-los uns dos outros.

Foi assim que nos vimos sendo “puxadas” para diversos lados ao mesmo tempo. Foi assim que recebemos através de e-mails (!!) o pedido de uma filha para brincar (embora estivéssemos na mesma sala). Foi também pelo que está fora de nós e que não podemos controlar, o tempo, que não pudemos abranger tudo aquilo que o ensino da LP poderia proporcionar na formação para a cidadania.

Inicialmente, pensávamos em realizar uma investigação na qual ajudaríamos os alunos a ser tornarem críticos, a terem uma nova visão da língua e da sociedade. Rapidamente percebemos que isso não se constrói da

noite para o dia, mas que depende de muitos fatores, a maioria absoluta alheios a nossa vontade.

Foi assim que optamos por perceber as concepções e a CL dos sujeitos acerca da sua própria construção lingüística porque são eles, os sujeitos, o principal fator de influência na formação cidadã. Como defende Freire (2000), ninguém forma ninguém.

No entanto, após a conclusão deste trabalho, constatamos que a relação língua/homem é ainda mais complexa do que pensávamos e exige trabalhos cada vez mais específicos acerca da formação para a cidadania. Agora, com o tempo mais alargado que temos pela frente e com os conhecimentos que adquirimos na construção deste trabalho, acreditamos já poder nos lançarmos na jornada de, junto com os educandos e professores de LP, trabalhar de forma consciente para a construção do nosso “ser cidadão”.

Bibliografia**A**

- Alcoforado, L., & Vieira, C. M. C. (2007). A educação de pessoas adultas como promotora de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 173-193.
- Alegre, M. T. M. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Ançã, M. H. (2002). A Língua Portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 1,2, 14-24.
- Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51, 14-16.
- Ançã, M. H., & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Andrade, O. (1990). *Obras Completas Oswald de Andrade*. Pau Brasil. São Paulo: Globo.

B

- Bagno, M. (2006). *A língua de Eulália*. São Paulo: Editora Contexto.
- Bagno, M. (2003). *A norma oculta - língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de doutorado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundários, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24, 63-92. Recuperado em 15 de Outubro, 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>
- Berning, C. (1994). O anel de Tucum [Filme]. C. Berning, dir. Verbo Filme, 90 min.
- Brandão, C. R. (1983). *O que é método Paulo Freire* (5ªed.). São Paulo: Brasiliense.
- Bechara, E. (2000). *A norma culta face à democratização do ensino*. Recuperado em 20 de Setembro, 2008, de <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=4284&sid=531>.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bertaux, D. (2001). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Boff, L. (2005). *Ética da vida*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Boff, L. (2004). *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Boff, L. (2000). *Tempo de Transcendência. O ser humano como um projeto infinito*. [CD-ROM]. Rio de Janeiro: Sextante.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de terreno uma introdução*. Oeiras: Celta.

C

- Canário, R. (2007). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Adultos da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 5, 85-89.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castilho, A. (2005). A língua portuguesa e política linguística: o ponto de vista brasileiro. In A. Moreira, A. Bessa-Luís, A. C. Caldas, A. C. Silva, A. D. Figueiredo, A. Vitorino, A. Costa, A. Soares, A. T. d. Castilho, C. Reis, D. Borges, E. M. Grilo, E. P. Coelho, E. Amor, E. R. Vilar, G. Cruz, I. Pedrosa, I. Alçada, I. H. Faria, I. Castro, J. Sampaio, J. Moraes, L. Jorge, M. E. B. Santos, M. Mesquita, Ondjaki, P. Gonçalves, S. Niza, S. L. Afonso, S. Parvaux, V. G. Moura & V. A. e. Silva (Eds.). *Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavalcanti, R. d. A. (1999). Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, 6. Recuperado em 20 de Julho, 2008, de <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead>.
- Carvalho, A. D. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cazden, C. B. (1974). Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. *Urban Review*, 7, 28-39.
- Cazden, C. B. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4 ed.). London: Routledge.

Cohon, A., Clermont-Tonnerre, M. & Salles, W. (1998). *Central do Brasil* [Filme]. A. Cohon & M. Clermont-Tonnerre, Prod., W. Salles, dir. Sony Pictures Classics, 112 min.

Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'Analyse*, 9, 106-117.

Cunha, C., & Cintra, L. (2002). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.

Cunha, C. (1999). *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Cunha, C. (1981). *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

D

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues les situations plurilingues*. Paris: Hachette.

Dale, P. S. (1976). *Language development*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Delors, J. (2005). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (9ª ed.). Porto: Asa.

Di Pierro, M., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, 21. Recuperado em 28 de Agosto, 2008, <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>.

F

- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Copenhagen: Gisdendals Sprogbibliotek.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de adultos*. Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Ferreira, L. O. (1999). *Projeto GETI*. Texto não publicado. Universidade Federal do Pará.
- Figueiredo, C., & Silva, A. S. (2000). *A educação para a cidadania no sistema educativo português 1974-1999*. Lisboa: ME. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- Fiori, E. M. (2004). Aprender a dizer a sua palavra. In P. Freire (Ed.), *Pedagogia do Oprimido* (39ª edição). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. (F. Matos, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação e mudança* (23ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1977). *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes.

Freire, P., & Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. (V. L. M. Josceline, Trans.). Petrópolis / Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Freitas, M. L., & Moura, T. M. (2008). Educação de adultos em Portugal e educação de jovens e adultos no Brasil: aproximações e distanciamentos. [CD-ROM]. In A. Scocuglia & A. Teodoro (Orgs.), *Conferência Internacional "Educação, Globalização e Cidadania – Novas perspectivas da Sociologia da Educação"*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

G

Gagné, G. (2002). A norma e o ensino da Língua Materna. In M. Bagno (Ed.), *Língua Materna. Letramento, variação e ensino* (pp. 163-243). São Paulo: Parábola Editorial.

Garmadi, J. (1983). *Introdução à sociolinguística*. Lisboa: Dom Quixote.

Giubilei, S. (1993). *Trabalhando com adultos. Formando professores*. Universidade Estadual de Campinas, Campinas / São Paulo.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gonçalves, P. (2005). A formação de variedades africanas do Português: argumentos para uma abordagem multidimensional. In A. Moreira, A. Bessa-Luís, A. C. Caldas, A. C. Silva, A. D. Figueiredo, A. Vitorino, A. Costa, A. Soares, A. T. d. Castilho, C. Reis, D. Borges, E. M. Grilo, E. P.

- Coelho, E. Amor, E. R. Vilar, G. Cruz, I. Pedrosa, I. Alcáda, I. H. Faria, I. Castro, J. Sampaio, J. Moraes, L. Jorge, M. E. B. Santos, M. Mesquita, Ondjaki, P. Gonçalves, S. Niza, S. L. Afonso, S. Parvaux, V. G. Moura & V. A. Silva (Eds.), *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (pp. 364). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, P., & Stroud, C. (1998). *Panorama do português Oral do Maputo. Volume III – Estruturas Gramaticais do Português: Problemas e Exercícios*. Moçambique: INDE-Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gonçalves, P., & Stroud, C. (1997). *Panorama do português Oral do Maputo. Volume II – A construção de um Banco de "Erros"*. Maputo: INDE-Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gordon, R. G., Jr. (ed.). (2005). *Ethnologue: Languages of the World, Fifteenth edition*. Dallas, Tex.: SIL International. Recuperado em 20 de Julho, 2006, de <http://www.ethnologue.com>.
- Guimarães, V. S. (2006). O Grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In S. G. Pimenta, E. Ghedin & M. A. S. Franco (Eds.), *Pesquisa em Educação. Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.

H

- Hawkins, E. (1996). *Awareness of language an introduction*. Cambridge: University Press.
- Henriques, M. C., Reis, J., & Lóia, L. (2006). *Educação para a cidadania saber e inovar*. Lisboa: Plátano Editora.

Hirt, N. (2003). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado em 15 de Agosto, 2008, de <http://www.stes.es/socio/nico/3ej.es.pdf>.

I

Imbérnon, F., Majó, J., Mayer, M., Zaragoza, F. M., Menchú, R., & Tedesco, J. C. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

Ireland, T. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições de prática*. Recuperado em 05 de Outubro, 2008, de www.unesco.gov.br

J

James, Carl E., & Garrett, Peter K. (1991a). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.

James, C., & Garrett, P. (1991). The scope of language. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 3-20). London: Longman.

Jespersen, O. (1971). *La philosophie de la grammaire* (Vol. 49). Paris: Minuit.

K

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner the definitive classic in adult education and human resource development* (5ªed.). Woburn: Butterworth Heinemann.

L

- Laranjo, J. F. (1899). *A política de Aristóteles. Resumo*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Legrand, L. (1991). *Enseigner la morale aujourd'hui?* Paris: Puf.
- Lessard-Hérbet, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (2006). *Educação não escolar de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2004). *Perspectives on adult education in Portugal*. Braga: University of Minho. Unit for Adult Education.
- Little, D., & Perclová, R. (2005). *Portifólio Europeu de Línguas: Guia para Professores e Formadores de Professores* (M. Soares, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, A. J. (2002). O Português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística. In M. H. Mateus (Ed.), *Uma política de línguas para o Português* (pp.15-31). Lisboa: Colibri.
- Lüdke, M., & André, M. (2005). *Pesquisa em educação abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU-Editora Pedagógica e Universitária.

M

- Madeira, R. (2003). *Sobreviver e existir. Limites e potencialidades da educação*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação.
- Majó, J. (2002). Ciudadania social. In F. Ibernón (Ed.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

- Marcelo, C., Parrilla, Á., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sánchez, M. V., & Linares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (Vol. 7). Badajoz: Universidad de Sevilla.
- Martins, G. d. A. (2006). *Estudo de caso uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Mateus, M. H. M. (2002). *Uma política de língua para o Português*. Lisboa: Colibri.
- Mateus, M. H. M. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. In F. Imbernón (Ed.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp.83-104). Barcelona: Graó.
- Melo, A. (2008) *Em Portugal: uma nova vontade política de relançar a Educação e Formação de Adultos?* Recuperado em 19 de Outubro, 2008, de <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/sealbertomelo.rtf>.
- Melo, A. (2007). A educação e formação de adultos como um projecto de sociedade. In C. N. d. Educação (Ed.), *Políticas de educação/formação: estratégias e práticas* (pp. 65-71). Lisboa: CNE.
- Menchú, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. In F. Imbernón (Ed.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp.63-81). Barcelona: Graó.
- Menoyo, M. Á. M. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 66, 327-343.
- Mingas, A. A. (2000). *Interferência do kimbundu no português falado em Lwanda* (Vol. 3). Lisboa: Campo das letras.
- Morin, E. (1979). *O enigma do homem: para uma nova antropologia* (F. C. Ferro, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Mossé, C. (1999). *O cidadão na Grécia antiga* (R. Carreira, Trans. Vol. 54). Lisboa: Edições 70.

N

Norbeck, J. (1997). Algumas razões de fracasso em educação de adultos. In L. Samartino & M. C. Torres (Eds.), *Educação de Adultos* (pp.30-49), Recuperado em 10 de junho, 2008, de http://www.dgdc.min-edu.pt/fichdown/Recorrente/Cadernos_formacao/Educacao_Adultos.pdf.

O

Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2005). *As Narrativas de Vida ao Serviço da Didáctica do Português Língua Não Materna*. In E. L. Lopes (Ed.) CD de Memórias IV Taller Internacional “Innovación Educativa – Siglo XXI” – “Por un perfil humanista y de cultura integral en las nuevas generaciones” ISBN 959-16-0338-X, Centro Universitario de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.

Osorio, A. R. (2007). La formación en la adultez tardía. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-3, 11-32.

P

Paiva, Z. (2007). Crioulo de Cavo Verde e Língua Portuguesa: Concepções de Língua e consciência Linguística em quatro sujeitos cabo-verdianos. In M. H. Ançã (Ed.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Paiva, Z., & Ançã, M. H. (2007). Português em três continentes. *Revista Língua Portuguesa*, 16, 44-48.
- Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2006). “ A Importância da Conscientização Linguística na Formação para a Cidadania”, in Atas do 3º Encontro de Investigação e Formação “Educação Para a Cidadania e Culturas de Formação”. ISBN 978-972-95788-9-2. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Paixão, M. L. L. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Pardal, L. A., & Correia, Eugénia. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia* (L. Cabral, Trans.). Porto: Edições Asa.
- Pessoa, M. S. (2008). Rondônia, portal da Amazônia, terra de migrantes - o preconceito linguístico como instrumento para ofender e ser ofendido. In A. D. Barker (Ed.), *Giving and taking offence - ofender e ser ofendido* (pp. 293-301). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pessoa, M. S. (2006). Formação de professores e implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Revista de Educação Pública*, 15, 31-41.
- Pessoa, F. (1986). *Livro do desassossego de Bernardo Soares* (Vol. 50). Lisboa: Comunicação.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pimenta, S. G., Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2006). *Pesquisa em educação alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola.

- Pliássova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar Texto policopiado auto e heterocorreções de aprendentes do 9º ano*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Possenti, S. (2001). *A cor da Língua e outras croniquinhas de lingüísta*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Possenti, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania. Teoria e práticas*. Porto: Edições Asa.

R

- Ramos, R. Y. (2002). Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI. In L. Anaut (Ed.), *Valores escolares y educación para la cidadania* (pp. 33-44). Barcelona: Editorial Graó.
- Rassul, N. E. S. (2006). *A interpretação do erro e a consciência metalinguística*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ribeiro, G. C. M. (2005). *Consciência Metalinguística: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ribeiro, J. O. S. (1997). *Os adultos e o processo de ensino - aprendizagem das línguas estrangeiras: critérios para uma implementação atualizada*. Recuperado em em 20 de Setembro, 2008.
- Ribeiro, V. M. M., Vóvio, C. L., Silva, D. d., Mendes, M. A. d. A., Mansutti, M. A., Pierro, M. C. D., et al. (2001). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. Recuperado em 01 de maio, 2008, de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>

Román, C. R. (2008). La escuela ante la encrucijada de los valores postmodernos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 213, 7-21.

Rothés, L. M. F. A. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político educacional redefinido*. Dissertação de Doutorado não publicada, Universidade do Porto, Porto.

Rousseau, J.-J. (2003). *O contrato social* (5ª ed.). Mem Martins: Europa-América.

S

Santos, M. E. d. C. (2004). *Posso fazer do meu jeito?: registros das estratégias de adultos desafiados a resolver problemas matemáticos aditivos.*, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí / Santa Catarina.

Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Recuperado em 05 de Maio, 2008, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras - SEF. (2006). *População Estrangeira em Território Nacional*. Recuperado em 15 de Junho, 2006, de http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/estatisticas/index.aspx?id_linha=4224&menu_position=4142#0

Silva, R. V. M. e. (2004). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento* (Vol. 6). Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.

- Sim-Sim, I. (1988). Consciência linguística e nível de leitura: que relação? Ou ler ou não ler ... eis a questão. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 95-102.
- Soares, M. (2005). *Linguagem e escola uma perspectiva social* (17ª ed. Vol. 10). São Paulo: Ática.
- Soares, M. (2000). *Linguagem e Escola* (17ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Soares, M., Amaral, D. F., Campos, A. C., Silva, A. S., Grilo, E. M., Louçã, F., et al. (2007). *Cidadania uma visão para Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Soares, L., & Silva, F. R. (2008). Educação de jovens e adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Recuperado em 30 de Julho, 2008, de http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Leo_Fernanda.htm.
- Sousa, B., & Ramalho, Z. L. L. (2003). *Alfabetização e Terceira Idade: um diálogo possível entre a lingüística e a educação libertadora*. Comunicação apresentada em II Congresso Internacional: Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Rio Grande do Sul / Brasil.
- Sousa, B. R. (2004). *A prática docente no ensino de Língua Materna no Grupo de Estudos da Terceira Idade: Limitações e Possibilidades*. Monografia de Final de Curso não publicada, Universidade Federal do Pará, Castanhal/Brasil.
- Sousa, M. L. (1994). *The relation between metalinguistic awareness and reading in the native and the foreign language*. Tese de Doutorado não publicada, Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

T

Tedesco, J. C. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. In F. Imbernón (Ed.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

Teyssier, P. (1994). *História da língua portuguesa* (6ª ed. Vol. 5). Lisboa: Livraria Sá da Costa.

Titone, R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading - children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 61-72.

Tomaz, A. C. (2007). *Supervisão curricular e cidadania novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Aveiro: Aveiro.

V

Valtin, R. (1984). The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read*. Berlin: Springer-Verlag.

Van Lier, L. (1999). *Interaction in the language curriculum awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness interaction and language learning. *Language Awareness*, 7, 128-145.

Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo & J. C. Neto, Trans. 3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

W

- Warren-Leubecker, A., & Carter, B. W. (1988). Reading an growth in metalinguistic awareness: relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child development*, 59, 728-742.
- Weinstein, P., & Palcy, E. (1989). *Assassinato sob custódia* [Filme]. P. Weinstein, Prod., E. Palcy, dir. MGM, 107 min.

Y

- Yin, R. K.-Z. (2007). *Estudo de caso planejamento e métodos* (D. Grassi Trans., 3ª ed ed.). Porto Alegre: Bookman.

Z

- Zaragoza, F. M. (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In F. Imbernón (Ed.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Declaração final e agenda para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

SInBAD

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Documentação
Universidade de Aveiro

Anexo 5

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, D. E TURISMO.

SEMEDET

PLANEJAMENTO EJA – 2004
LÍNGUA PORTUGUESA 4ª ETAPA

Competências

O ensino da Língua Portuguesa pretende desenvolver o potencial do aluno da 4ª etapa para o exercício das seguintes competências:

- a) Ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração social pela linguagem;
- b) Interpretar e produzir diversos tipos de textos que circulem nas diferentes situações;
- c) Perceber e utilizar a articulação da gramática com as atividades de produção e leitura de textos;
- d) Perceber as relações de caráter interativas existentes entre as áreas do conhecimento.

Eixo Temático: Sistemas – fonológico, morfológico, sintático e semântico. Técnicas de composição.		
Habilidades	Tópicos de Conteúdos	Subtópicos
<ul style="list-style-type: none">Conhecer as diferenças básicas de Sistema Fonológico exercitando a fala, a escrita e a ortografia.	<ul style="list-style-type: none">Sistema fonológico;	<ul style="list-style-type: none">Letras e fonemas;Sílaba e Classificação;Encontros vocálicos, consonantais e dígrafos;Acentuação tônica e gráfica.
Habilidades	Tópicos de Conteúdos	Subtópicos
<ul style="list-style-type: none">Analisar morfológicamente as palavras e empregando-as de acordo com o contexto.	<ul style="list-style-type: none">Sistema morfológico	<ul style="list-style-type: none">Estudo das Classes de Palavras;Estrutura e Formação das Palavras;Leitura e Interpretação de Textos.
<ul style="list-style-type: none">Identificar e analisar as diversas relações sintáticas presentes no texto e utilizá-las de forma que haja coerência e coesão.	<ul style="list-style-type: none">Sistema sintático	<ul style="list-style-type: none">Frase, oração e período;Termos Essenciais da Oração;Verbos quanto à predicação;Termos Integrantes, Acessórios e Vocativo;Período Composto por Coordenação e Subordinação;Funções do que e do se;

		<ul style="list-style-type: none"> • Concordância Verbal e Nominal; • Colocação pronominal; • Crase.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar adequadamente as palavras, segundo o valor semântico que expressam em textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema semântico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido Denotativo e Conotativo; • Figuras de linguagem; • Homônimos, Parônimos e Polissemia.
<ul style="list-style-type: none"> • Ler, interpretar e produzir diferentes tipos de composição observando a estrutura e o emprego dos discursos. • A identificação dos elementos que compõem uma carta; • Distinção entre cartas pessoais e cartas formais; • Consulta a notícias de textos diversificados, a partir de fatos do cotidiano e atualidades, utilizando linguagem adequada na produção das mesmas; • Escrever e reescrever histórias; • Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de Composição <ul style="list-style-type: none"> - Narração (Tipos de Discurso) - Descrição - Dissertação • Leitura e Interpretação de textos. • Leitura e Produção de diferentes gêneros textuais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, D. E TURISMO.

SEMEDET

PLANEJAMENTO EJA – 2005
LÍNGUA PORTUGUESA 3ª ETAPA

Competências

- a) Pretende-se desenvolver em todos os níveis do projeto a competência comunicativa e a compreensão;
- b) A utilização da linguagem para estruturar a experiência e explicitar a realidade;
- c) O favorecimento a análise crítica dos discursos, desenvolvendo, no aluno, a capacidade de avaliação de textos diversificados;
- d) O conhecimento e a valorização das diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico;
- e) O reconhecimento e a valorização da linguagem de seu grupo social, como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana;
- f) O prazer de ler e o desejo de escrever através da leitura e produção de textos diversificados.

Eixo Temático: Sistemas – fonológico, morfológico, sintático e semântico. Técnicas de composição.		
Habilidades	Tópicos de Conteúdos	Subtópicos
<ul style="list-style-type: none">• Distinção de letras, fonemas, sílabas e palavras;• Distinção de vogais, semivogais e consoantes;• Percepção de sílaba como uma unidade sonora em que há apenas uma vogal, mas que pode conter um ou mais fonemas;• Percepção dos diferentes sons que uma mesma letra pode representar;• Percepção das diferenças entre a pronúncia e a grafia das palavras;• Identificação dos dígrafos nas palavras diferenciando-os dos encontros consonantais;• Conhecimento dos sinais de acentuação e das marcas	<ul style="list-style-type: none">• Sistema fonológico;	<ul style="list-style-type: none">• Letras e fonemas, divisão silábica e classificação das sílabas;• Tonicidade e acentuação gráfica;• Átonas versus tônicas;• Classificação quanto a tonicidade da sílaba;

sonoras que representam; <ul style="list-style-type: none">Utilização adequada da acentuação na escrita de palavras usuais.			
Habilidades	Tópicos de Conteúdos	Subtópicos	
<ul style="list-style-type: none">Identificação das classes de palavras e utilização adequada das mesmas na escrita;Identificação das peculiaridades de cada classe de palavras, reconhecendo-as como elementos importantes na expressão do pensamento.	<ul style="list-style-type: none">Sistema morfológico	VARIÁVEIS <ul style="list-style-type: none">Substantivos;Artigos;Adjetivos;Numeral;Pronome;Verbo.	INVARIÁVEIS <ul style="list-style-type: none">Advérbios;Preposição;Interjeição;Conjunção.
<ul style="list-style-type: none">Utilização de recursos sintáticos que permitam alterar a estrutura da frase para expressar pontos de vistas.	<ul style="list-style-type: none">Sistema sintático	<ul style="list-style-type: none">Frase, oração e período;Sujeito (tipos de sujeito);Predicado (tipos de predicado).	
<ul style="list-style-type: none">A escolha e utilização adequada do vocabulário, em relação a modalidade falada ou escrita, ou em nível de formalidade social.	<ul style="list-style-type: none">Sistema semântico.	<ul style="list-style-type: none">SinônimosAntônimos	
<ul style="list-style-type: none">A leitura e a produção de bilhetes, atentando para as informações que devem conter;A identificação dos elementos que compõem uma carta;Distinção entre cartas pessoais e cartas formais;Consulta a notícias de textos diversificados, a partir de fatos do cotidiano e atualidades, utilizando linguagem adequada na produção das mesmas;Escrever e reescrever histórias;Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos.	<ul style="list-style-type: none">Composição textual;	<ul style="list-style-type: none">Elementos da comunicaçãoBilheteCartaDescriçãoNarraçãoDissertação	

Anexo 6 – Ficha sócio-econômica



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
GRUPO DE EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE

TURMA: _____	ANO: _____
---------------------	-------------------

IDENTIFICAÇÃO		
Nome: _____		
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____	Idade: ____	Naturalidade: _____
Filiação: Pai _____		
Mãe _____		
Estado civil: _____	Situação Conjugal: _____	
Endereço: _____		
Bairro: _____	Cidade _____	Fone _____

DOCUMENTAÇÃO		
Identidade: _____	CPF _____	Carteira Profissional _____
Título de Eleitor: _____	Zona: _____	Secção: _____

AValiação Psicosocial		
Escolaridade: _____		
Situação Previdenciária:	Aposentado ()	Pensionista ()
	Autônomo ()	Beneficiário ()
		Renda Mensal: R\$ _____
Quantidade de filhos: _____	Número de dependentes: _____	
Última profissão: _____	Atividade atual: _____	
Domicílio:	Próprio ()	Financiado ()
	Cedido ()	Com parentes ()
	Alugado () valor: R\$ _____	
Religião: _____		
Leituras: Jornais () Revistas () Livros () Romances () Outros ()		

RASTREAMENTO CLÍNICO	
Apresenta problemas de saúde? Quais? _____	
É fumante? _____	Toma bebida alcoólica? _____

SITUAÇÃO NUTRICIONAL	
Número de refeições diárias: _____	Segue alguma dieta? Qual? _____

Deseja participar/continuar no projeto? Por quê?

APÊNDICES

Apêndice 3 – Questionário “Eu, aluno”.

Eu, aluno.

1) Por que estou estudando? Quais os meus objetivos?

2) Gosto das aulas de Língua Portuguesa? Por que?

3) Como devem ser as aulas de Língua Portuguesa?

4) Quais as minhas dificuldades na Língua Portuguesa? Como faço para ultrapassá-las?

5) Como me comporto (devo me comportar) nas aulas de Língua Portuguesa?

6) Se eu fosse dar uma nota (de 0 a 10) para o meu desempenho na Língua Portuguesa, que nota eu me daria? Por quê?

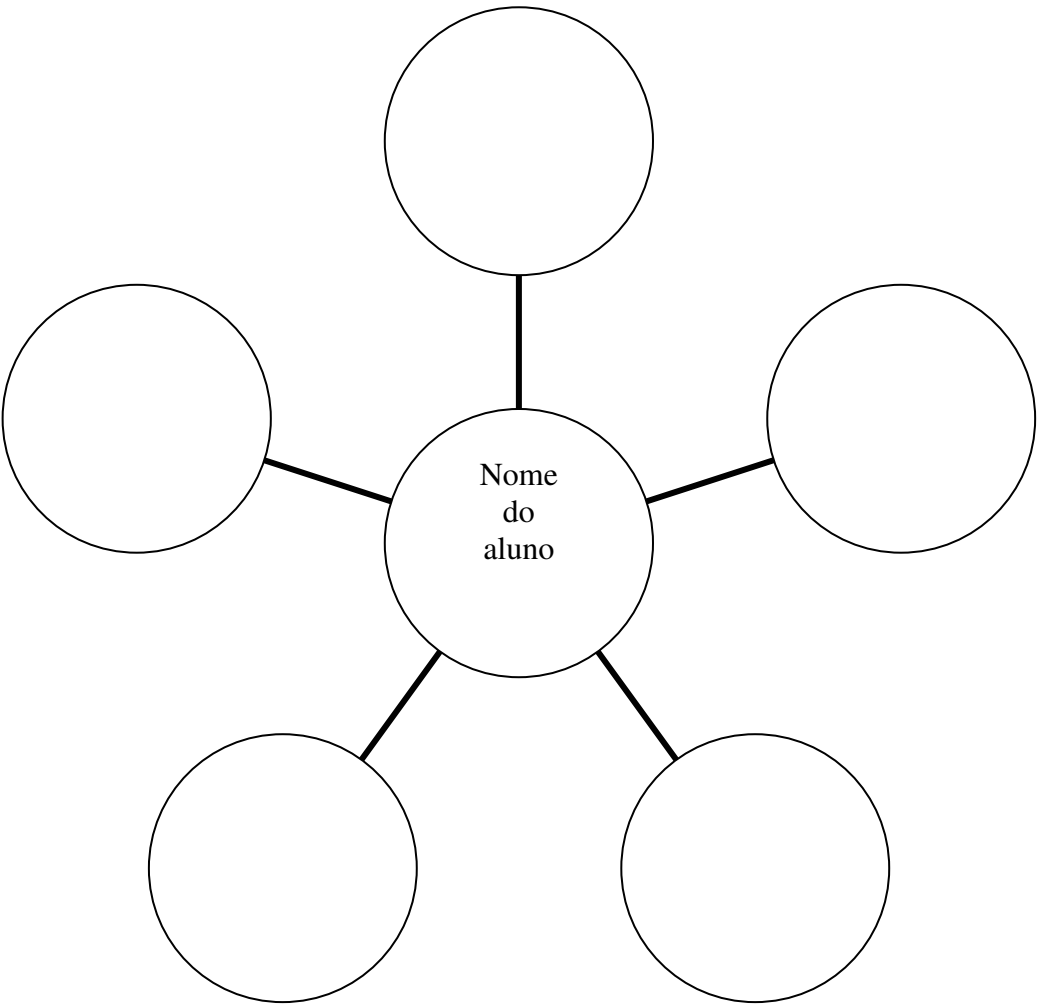
7) Que recursos didáticos (livros, televisão, vídeos,...) a minha escola põe à minha disposição para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa?

Apêndice 4

Eu e a Língua Portuguesa

Como aprendi / aprendo a Língua Portuguesa?

Fatores Externos:



Outros:

Apêndice 5

MM

(mais ou menos 163 palavras, 9 desvios da norma padronizada)

As professora são boa

Depois que o meu fi cresceu, ficou com dez, doze ano

Tinha muito ciúme de mim.

RG

(mais ou menos 136 palavras, 7 desvios da norma padronizada)

Aí você guarda 5 ano

Aquela problema da eplepsia

Então hoje, estou aqui, na sala de aula pra mim entender mais aquela

AA

(mais ou menos 137 palavras, 5 desvios da norma padronizada)

Quando era mais criança

Depois as minha colega convidaram aqui no GETI

Tenho algumas dificuldade numa matérias assim de português

EZ

(mais ou menos 83 palavras, 4 desvios da norma padronizada)

Agora apareceu nova oportunidade pra mim continuar os estudo

RC

(mais ou menos 220 palavras, 4 desvios da norma padronizada)

meu esposo me dá muita força por causa desses estudo

Porque muitas vez coisa que eu não sabia

aí eu disse assim mermo

E

(mais ou menos 73 palavras, 1 desvios da norma padronizada)

porque eu quero um emprego melhor e quero compretar

RA

(mais ou menos 211 palavras, 12 desvios da norma padronizada)

aí eu consegui uma barraquinha pra mim morar

aí ela disse pra mim “Raimunda, tu quer estudar?”

porque meu pais não tinha condições

eu comecei na primeira, foi pra segunda etapa

elas sabe lutar com a gente

Z

(mais ou menos 164 palavras, 0 desvios da norma padronizada)

MQ

(mais ou menos 401 palavras, 0 desvios da norma padronizada)

pras minhas colega

eu já fez já ensaiei umas três vez com ele

vai fazer quatro ano

é trabaiá uma coisa que parece tá muito forçando o meu corpo

força dos meus colega, dos meu professor que eu admiro muito meus professor

todos cinco professor que são, eles são uma excelente pessoa pra mim

eu estudei dois ano

e todos ele

M

(mais ou menos 394 palavras, 17 desvios da norma padronizada)

saí do Ceará tinha cartoze ano de idade

lá nós não tinha

nós baixemo para o seringal

aí fiquei já criando muitos filho né que eu tive 17 filho e criei eles tudinho

pedia pras pessoa me ensinar

assim mesmo sem saber das letra

com a ajuda das colega, das amiga

estou sartisfeita porque vivo no meio delas

ML

(mais ou menos 317 palavras, 6 desvios da norma padronizada)

nós morava no interior não tinha muitas condição de estudar

aí eu dispareci mais um pouco

tenho 57 ano

o dia das mulher

com as minhas amiga

MC

(mais ou menos 150 palavras, 11 desvios da norma padronizada)

o que é pra mim falar?

eu vortei a estudar

não tinha como meus pais mandar me ensinar

agora eu teve meus filho, furo tudo criado, tudo são dono do seu nariz, eu vortei vortar a estudar

meus pai não tinham como mandar ensinar

a gente não estudava mermo

RJ

(mais ou menos 291 palavras, 9 desvios da norma padronizada)

tenho setenta ano

fui trabalhar para ajudar o meu marido nas despesa de casa

depois dos meus filho tudo criado, há três anos atrás, eu arrecebi

não tive muitas oportunidade

aprender muitas coisa

N

(mais ou menos 403 palavras, 8 desvios da norma padronizada)

criei sete filho

há três ano atrás

mas em segundo caso só ninguém vive-se

só falta 5 meses

e assim a gente vamos vivendo

eu resolva algum problema pra adaptar-me em outro colégio porque eu adaptando-me em outro colégio

EP

(mais ou menos 316 palavras, 2 desvios da norma padronizada)

eu parei de estudar quando tinha 17 ano

e meus estudo eu vi que era pouco

RF

(mais ou menos 332 palavras, 6 desvios da norma padronizada)

sou mãe de três filho

sempre acompanhei meus filho nos estudo deles

sempre aparecia as dificuldade

eu ouvia o pessoal muito falar daqui do GETI

elas são muito felizes, muito alegre

JS
(mais ou menos 1013 palavras, 12 desvios da norma padronizada)

não porque eu quis mas divido o problema que eu estava na vista

incrusive pra quem não sabe

eu tenho pratina na perna

ter colocado ela aqui

eu fui de novo me lembrando das coisa

o médico disse que não era pra mim estudar

ele falou pra mim ‘tu quer continuar, continua’

e o meu esposo pra mim não voltar novamente

AT
(mais ou menos 220 palavras, 1 desvio da norma padronizada)

quando cheguei aqui que a Iodete me deu essa oportunidade

R

(mais ou menos 283 palavras, 6 desvios da norma padronizada)

então condo eu vim pra cá, pró GETI o meu esposo foi contra

todas as minhas colega sabem

eu estou tendo essa oportunidade e vou aproveitar ela

o que é que tu vai fazer na escola

MB

(mais ou menos 122 palavras, 1 desvio da norma padronizada)

quando eu era pequeno porque fui criada na casa dos outros

MR

(mais ou menos 345 palavras, 0 desvios da norma padronizada)

Apêndice 6

EXERCÍCIO

1) As frases abaixo são utilizadas em Portugal. Procure adaptá-las à sua forma de falar.

Veja o exemplo:

Ter mais olhos que barriga = Ter o olho maior do que a barriga

- a) De mãos a abanar.
- b) Não aquece nem arrefece.
- c) Com uma mão à frente outra atrás.
- d) Ser uma mulher de armas.

2) Reescreva os termos grifados abaixo de acordo com a sua forma de falar a Língua Portuguesa.

Amanhã

Marido:

- Deram-me hoje dois bilhetes para o teatro.

Ela:

- Ai, que bom! Vou já arranjar-me.

O marido:

- Esplêndido! É a maneira de chegarmos à hora!

Os bilhetes são para amanhã à noite.

Caloteiro

- Então, ó Lopes, como foi que conseguiste livrar-te do pendura do teu sobrinho.

- Muito facilmente: pediu-me cem escudos e entreguei-lhos com a condição de mos pagar no primeiro dia em que aparecesse lá em casa!!!

3) As frases abaixo são baseadas na fala de alguns africanos. Procure identificar a diferença entre a forma como eles falam a Língua Portuguesa e a forma como falam os brasileiros.

a) As pessoas ficaram curados.

b) Vocês dois são rapaz.

c) Todas profissão são boa.

d) Eu vou fazer uma emprestação porque preciso de dinheiro.

Apêndice 10

Anexo 12 – Tabela sobre diferenças linguísticas entre Portugal e Brasil

	
Fumo	Fumaça
Passadeira	Passarela
Sujidade	Sujeira
Lavandaria	Lavanderia
Carenciadas	Carentes
Terramotos	Terremotos
Lotaria	Loteria
Montra	Vitrine
Amaciante	Amaciador
Sumo	Suco
Uma mota	Uma moto
Uma sanduíche	Um sanduíche
Miúdo	Menino
Peão	Pedestre
Raspanete	Sermão
Telemóvel	Celular
Agrafador	Grampeador
Casa de banho	Banheiro
Coima	Multa
Invisual	Cego
Comboio	Trem
Arrefecer	Esfriar
Morgue	Necrotério
Baloço	Balanço
Lume	Fogo
Hospedeira	Aeromoça
Óptica	Ótica
Acto	Ato

Fato de banho	Maio
O pirata das Caraíbas	Piratas do Caribe
Robin dos bosques	Robin Hood
O gato das botas	O gato de botas
O exterminador implacável	O exterminador do futuro
A lua disse-me	A lua me disse
A arte de engatar	A arte de paquerar